صحيفة التربية

فهرست

السنة الثالثة عشرة

العدد الأول نوفمبر ١٩٦٠



بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

في مستهل العام الثالث عشر لصحيفة التربية : يسر الرابطة أن تقدم الاستاذ الدكتور محمد سعيد قدرى – وكيل وزارة الشئون الاجتماعية والعمل – وهو أحد مؤسسى الرابطة ، ومن الأعلام البارزين فى ميادين التربية والاجتماع : وقد تطوع سيادته هذا العام للقيام برئاسة تحرير صحيفة التربية رغم الأعباء الجسام التى يقوم بها فى شتى الميادين التربوية والاجتماعية والقومية ...

وقد رسم السيد رئيس التحرير الجديد للصحيفة : سياسة تربوية عربية شاملة تناقش شتى مشاكل التربية والتعليم فى العالم العربى قاطبة ، وتخطط انجع النظم لأبناء هذا المجتمع وشبابه المتوثب ، سياسة تخدم أهداف التربية فى اطار المجتمع الديموقراطى ، الاشتراكى التعاونى ...

وانا لنرجو لهيئة التحرير هذا العام جهودا موفقة : تخطو بالصحيفة فى ميدان التوجيه القومى والتربوى خطوات واسعة تخدم الغاية التى أنشئت من أجلها ، وهى خدمة مجتمعنا العربى والاسهام فى بنائه بناء سليما ، وتطوير أساليب التربية تطويرا يساير مبادئنا وينهض بمقوماتنا ويعالج مشاكل شبابنا .

ولا يفوتنا أن نسجل الشكر للسيد الاستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى – مندوب الجمهورية العربية الدائم فى اليونسكو – ورئيس تحرير الصحيفة السابق : لما اسداه من جهود مشكورة للصحيفة فى الأعوام السابقة .

والله ولى التوفيق .

عزيز محمد حبيب

رئيس الرابطة

خصائص المراهقين الريفيين والمدنيين في الإقليم المصري *

بحث ألقاه بالانجليزية الدكتور عبد العزيز القوصي في المؤتمر الدولي السادس عشر لعلم النفس (بون سنة ١٩٦٠)
وترجمه : ابراهيم خليل بمركز الوثائق التربوية بالقاهرة

هذه دارسة تمهيدية قصد بها أن تكون فاتحة تعين الباحثين وتوجه أنظارهم الى مزيد من الأبحاث التى تكشف لنا عن خصائص المراهقين فى مصر سواء كانوا من البنين أو البنات أو كانوا من سكان المدن أو القرى •

ونهدف أيضا من وراء هذه الدراسة أن نكشف عن الفوارق التى توجد بين المراهقين قبل بلوغهم (سن ١٥ – ١٦) وبعد أن يتجاوزوا هذه الفترة من عمرهم • ولم يكن من هدفنا أن تتجاوز الحقائق التى استخلصناها من الاجابات التى توفرت بين أيدينا •

والحقائق التى وصلنا اليها والتى سيجىء ذكرها فيما بعد ، استطعنا أن أن نستخلصها من الاجابة على استبيان مكون من أربعة أسئلة روعى فى صياغتها أن يتيسر لنا استنباط أجوبة كثيرة منها ، دون أن نبذل فى سبيل ذلك عناء كبيرا •

وكان على كل طالب ساهم فى الاجابة على هذا الاستبيان أن يذكر تاريخ ميلاده ، وأن يبين مهنة والده والسنة الدراسية المقيد بها • وجدير بالذكر أن نشير الى أننا لم نطلب منه كتابة اسمه ، وأما عن جنسه ومدرسته فقد كانا من الامور المعروفة لدى الممتحن •

السؤال الأول :

كان يدور هذا السؤال حول شخص الطالب ، فقد طلب منه أن يكتب عن نفسه ، عن صفاته التى يحبها ، وعن صفاته التى يكرهها ، كما طلب منه أن يقرر بصفة عامة اذا كان راضيا عن نفسه أو ساخطا عليها ، وأن يقدم الأسباب فى الحالتين • وعلى العموم فان الأسئلة قد قصد بها الوصول الى تقييم الصورة الذهنية التى يتخيلها الفرد لنفسه •

---

* أعد البحث الدكتور عبد العزيز القوصى وعاونه فيه الدكاترة رأفت نسيم وشلبى والشبينى •

السؤال الثـانى :

أما هذا السؤال فكان ينقسم الى جزاين ، يهتم الجزء الاول منه بما يسعد به الولد (أو البنت) فى المنزل أو المدرسة أو المجتمع ، وأما الجزء الثانى فقد اهتم بما يعكر صفو سعادتهم ويشقيهم فى هذه المجالات الثلاثة ، أى أن هذا السؤال قصد به بيان علاقة المراهق بالبيئة التى تحيط به وموقفه منها •

السؤال الثالث :

كان هذا السؤال يتطلب من التلميذ أن يكشف لنا عن لون الحياة التى ينشدها لنفسه فى المستقبل ، وأن يبين لنا الاهداف التى سيبذل جهده لتحقيقها: فكان هذا السؤال انما يرمى الى بيان أهداف الحياة والغرض منها •

السؤال الرابع :

كان اختبارا يكشف عما اذا كان الطلب متفائلا فى نظرته نحو هـــذه الاهداف ونحو تحقيقها ، وقد طلب من التلميـذ أن يؤيد اجاباته بالاســباب والادلة التى تؤيده فيما يصدر عنه •

ونستطيع او نوجز القول فى فكرة هذا البحث ، فنقول أنهـــا محاولة نهـــدف من ورائهـــا الى الـكشف عن الذات ، وتقييم الشخص لـذاته ، أو عن موقفهـــا بالنسبة للبيئة التى يعيش فيهـــا وعن أهدافها والطريقـــة التى تنظر بها نحو المستقبل • وقد قدمت هذه الأسئلة الى ٨٠٠ تلميـذ فى القاهرة وبور سعيد ، وفى المناطق الريفية المختلفـة فى شمال الاقليم المصرى وجنوبه •

ونحن لا نجد فى هذا المقام ضرورة تدعونا الى التعرض للاتجاهات التى لوحظت فى الاجابات عند الفريقين المختلفين فى السن ، أو عند البنين والبنات أو عند المدنيين والريفيين ، فنحن ان تعرضنا لذلك وجدنا أنفسنا أمام ١١٢ مجموعة تحتاج الى مقارنة •

ولقد أمكننا أن نلاحظ من أول وهلة أن البنين قـد أظهروا مزيدا من الطلاقة فى اجاباتهم تفوق ما ظهر من البنات ، وأن تلامذة المدن كذلك قـد أظهروا طلاقة أكثر مما أظهره الريفيون ، وقد بان من اجابات البنات أنهن أكثر مسايرة للتقاليد بعكس البنين • الا أن الفتيات قـد لوحظ عليهن أنهن

أكثر انفعالا وحساسية من البنين وهناك دلائل كثيرة تثبت أن عوامل الكبت ونوازع الحرمان عند البنات أكثر مما هي عليه عند البنين ، وأنها عندشباب الريف أيضا أكثر منها عند شباب المدن •

وفيما يتعلق بتصور الانسان لنفسه وتقييمها ، فقد لوحظ بصفة عامة أنه لا توجد فوارق بين ما هو موجود فعلا بين الفئات المختلفة من شبابنا وما هو معروف عند فئات الشباب في أوروبا وامريكا ، فالشباب أينما كان يتعرض للضغط والارهاق ، ويتسم بقابليته للتغير ويعتريه تراوح الامزجة والحماقة، والشعور باحترام النفس مما قد يؤدي به الى الكبر والغرور والشعور بالجريمة والخزي منها،الا أنهم جميعا بصفة عامة يشعرون بالرضا عن أنفسهم وأشخاصهم ويكشفون عن بعض صفاتهم التي تعجبهم في أنفسهم ، كما يشيرون الى بعض الصفات المرذولة التي يحبون أن يتخلصوا منها •

وجدير بالاهتمام أن نلاحظ المعايير التي تستخدمها الفئات المختلفة في تقدير الصفات من حيث كونها صفات حميدة أو صفات مرذولة : فالطوائف الاكبر سنا تميل بصفة عامة الى الابانة عن الصفات المعروفة التي يبدو أن لها أثرا فعالا في نشاطهم الذي يمارسونه في حياتهم الجارية ، فهم كثيرا ماينوهون عن الذكاء والاجتهاد والاسراع والدقة والثبات وحب الاتقان وحب العمل ، والنظافة والنظام والمثابرة والصبر ، بل هم أيضا ينوهون بميولهم وقدراتهم اللغوية والرياضية والعلمية والفنية والتنظيمية والادارية وجدير بالذكر أن هناك صفات أخرى كالصدق والاخلاص وحسن المعاشرة قد تبدو عليهم ولكن بصورة أقل •

أما عند الفئات الاصغر سنا فنجد أن الصفات التي يعتبرونها صفات حميدة تخالف في طبيعتها ما يتمثله الكبار، فهم أكثر تعلقا وارتباطا بالنواحي الاخلاقية والعاطفية والاجتماعية ، وهم أكثر ارتباطا بعلاقاتهم مع الآخرين ، ويتردد كثيرا ذكرهم للاخلاص والرضا عنهم من الغير ، وللامانة والاستقامة والتدين والتعاون وانكار الذات والصدق والشفقة والمساعدة عند الحاجة ، ورضا الوالدين والمعلمين ، ولكنهم قلما يشيرون الى قدراتهم في المجال المهني •

والبنات الصغيرات يبدين صفات منها الرشاقة ، والفتنة والجمال والحنان والوداعة والتأثر ، كما نلاحظ عليهن باستمرار الصفات الاخلاقية وكذلك

الصفات التى تتصل بالكمال الخلقى • وهناك صفتان من الصفات تظهران باستمرار على البنات الصغيرات هى المحبة والرضا وخاصة نحو الآباء والمعلمين، أما الأولاد فيهتمون بالرضا الذى يلقونه من أترابهم أكثر من اهتمامهم بالرضا الذى ينشدونه عند مدرسيهم •

أما الصفات المهنية فلا يظهر طابعها عند طوائف البنات الكبار وبالقدر الذى تظهر به عند طوائف الكبار من البنين ، كما أن الميول النسائية أكثر وضوحا وجلاء عند صغار البنات منها عند كبارهن •

ونجد أن كلا من الاولاد والبنات يذكرون الصفات التى يحبون أن يتخلصوا منها ، والتى تكون أكثر وضوحا عند الفئات الصغيرة منها عند الفئات الكبيرة ، كما تكون أكثر ظهورا عند صغار البنات منها عند كبارهن ، ومن هذه الصفات العصبية والحساسية والخجل والاعتداد والعزلة والابتئاس والقلق والتهور والجبن والاندفاع والانفجار والتوتر وغير ذلك •

والصفات التى يحبها الريفيون ويعجبون بها كثيرا ما تتداخل مع الصفات التى يؤثرها المدنيون ، الا أن الريفيين يظهرون ميلا نحو استقامة الخلق والتمسك بالتعاليم الدينية والايمان بالقضاء والقدر ، والصبر واكتساب رضا الله والوالدين والارتباط بالاسرة ، واحترام من هم أكبر سنا والكرم ، وهذه هى الصفات الحميدة وعكسها هى الصفات المرذولة ، وقلما يشيرون الى العصبية أو الخجل أو الابتئاس أو غير ذلك • أما الأشياء التى تسعدهم والتى تنغص عليهم حياتهم سواء كان ذلك فى المنزل أو المدرسة أو المجتمع ، فمن الواضح أن الاجابات عن النصف الثانى من السؤال كانت فى كثير من الاحيان نفيا لما جاء فى النصف الاول •

وتستجيب البنات فى بعض الاحيان الى مجرد الشعور العائلى ، فكل ما تريده البنت هو أن تعيش مع والديها ، وأن تبحث دائما عن سعادة الاسرة، والبنات يسعين أولا وقبل كل شيء الى كسب حب الوالدين ورضائهم ، وأما حبهن للاخوة والاخوات فيأتى فى المرتبة الثانية • وهن يردن ظروفا مالية طيبة تساعدهن على حياة أكثر راحة ورفاهية وتمكنهن من الظهور بمظهر جذاب محترم • وهن يكرهن المنازعات العائلية ويتوجسن خيفة منها ، ويكرهن كذلك الضرورة الملحة التى تدعوهن الى مساعدة أمهاتهن فى المنزل ، وهن

يتبرمن من الخشونة والعجيج وقسوة الاخوة ، ويتضايقن من التفرقـة بين الاخوة والاخوات ، ويجدر بنـا أن نلاحظ أن كل هذه الصفات تكون أقل وضوحا عند البنات الكبيرات •

ومن المهم أن نسجل للريفيات حرصهن على التماسك العائلى وعلى رضا الوالدين ، الا أنهن فى نفس الوقت يشكين دائما من ظروفهن المـالية ومن حرمانهم من الترفية •

وبمقارنة الأولاد والبنات ، نجد أن الاولاد أكثر جريا وراء التضامن العائلى ، وأكثر تطلعا الى التنظيم والهـدوء ، وينفرون من السلطة الزائدة سواء كانت من الآباء أو ممن هم أكبر سنا من أفراد الاسرة ، وهم كذلك يكرهون تمسك الاسرة بالعادات القديمة ، ويحبون قسطا أكبر من الحرية ، كما يحبون الاذاعـة والصحف والكتب ، وأسباب النشـاط المختلفة التى يستغلونها وقت فراغهم •

وفى المدرسة تتطلع البنات لان يكن محبوبات ، وأن يعـاملن أولا من مدرسيهن معاملة رقيقة ثم من أقرانهن بعد ذلك ، أما البنون فعلى العكس من ذلك يتطلعون لأن يكونوا أولا موضع الرضا والحب من أقرانهم ثم موضع احترام مدرسيهم ومعرفتهم لهم دون النظر الى حبهم ورقتهـم معهم • وهم ينشدن الحرية فى التعبير عن أنفسـهم ويتطلعون الى الفرص التى تـاح لهم لمزاولة نشاطهم الثقافى والاجتماعى ، وهم يمقتون الخشونة ومعاملة المدرسين التى تتسم بروح الاخماد والقمع •

وأبناء الريف يحترمون مدرسـيهم احتراما كبيرا حتى أنهم ينزهونهم عن النقد ، وهم سعداء فى مدارسهم متى تهيات لهم ظروف طيبة للتعليم وتوفرت لهم حسن المعاملة •

أما بالنسبة للجزء الثالث من السؤال فاننا نجد أن البنـات ينتظرن من الجماعة مزيدا من التسامح ، والمعاونة عند الحاجة والحب • وهن يشكين من عجزهن عن المشاركة فى حياة الجماعة ، أما الأولاد فانهم يتطلعون الى الرأى العام ، والى التعاون والى التضامن ، والى الطمأنينة •

وبينما تشكو جماعات المدنيين من ضيق المجال الذى يحتـاجون اليه فى النشاط الاجتماعى فان الريفيين يشكون من الاحوال الاقتصادية والصحية

أما السؤال الثالث والرابع فيمكن أن تتناولهما معا ، وخاصة فيما يتعلق بصغار الاولاد من سكان المدن ، اذ هم يتجهون بصفة عامة الى السعى وراء القوة ، فمعظمهم يريد أن يكون ضـــابطا فى الجيش أو الشرطة أو يكون طيارا أو ضابطابحريا أومدرسا وقد ذكروا من المبررات ما يدل على أنهـم يريدون تحقيق القـــوة اذ أن تحقيقهـــا فى نظرهم يعتبر ضربا من ضروب الراحة ، وهم يرغبون فى الزواج وتكوين الاسرة ، ويظنون أنهم سيحققون غاياتهم مادامو1 يعملون من أجل تحقيقها •

أما الكبار من أبناء المدن فهم أكثر واقعيـة ، اذ هم يبحثون عن المهن المعروفة التى يتوقعون منها نفعا لهم وللجماعة التى يعيشون بينها •

فالولد مثلا يحب أن يكون مهندسا لاسلكيا أو مدرسا للغات أو محاميـا أو طبيبـــا • وهؤلاء وان كانوا يظنون أنهم سيصلون الى غاياتهـم ما داموا يعملون لتحقيقها ، الا أنهم يضيفون الى ذلك أن لديهم القـــدرات اللازمـة لهذا النجاح •

وبينما نجد الاولاد الصغار يكشفون عن ميولهم نحو تحقيق البطولة ، فاننا نجد البنات الصغيرات يبدين ميولهن نحو تقديس هذه البطولة ، فالبنت مثلا تريد أن تكون كمدرستها وهكذا ••• وهن يردن العمل وكسب المـال ليشترين الملابس الجميلة التى تستهويهن ويقدمن المعونة لآبائهن •

وكبار البنات يظهرن من الاتجاهات ما يغلب عليه طابع التحديد ويرون فيه أنه اتجاه عملى يجر عليهن المنفعة سواء لهن أو للجماعة • والأهـــداف التى يخترنها تكون أهدافا ذات روح تعاونية لا يشوبها روح التعبير عن القوة والرغبة فى الزواج وتكوين الاسرة لم تظهر فى اجاباتهم واضحة كما ظهرت عند البنين •

وأمانى أبناء الريف تختلف الى حد ما مع أمانى المدنيين ولكن الريفيين كثيرا ما يتحدثون عن رغبتهم فى تملك الارض والمـاشية وأن تتهيأ لهمظروف اقتصادية • وهم يرغبون فى الزواج وانجاب الاولاد ، ويظنون أنهم سيحققون أمانيهم ما داموا على خلق قويم ويتقون الله ويسعون الى رضائه ورضاالوالدين•

أما بنات المدن فيبدو عليهن ميلان ظاهران أحدهما نحو كسب المـــال والثانى نحو التعلق بالاسرة ، وهن يرغبن فى مساعدة المحتـــاج وفى تعليم

الأمى ، ويردن أن يعرفن عن الدين كل ما يستطعن معرفتــه ورضـا الله والوالدين من أهم الأمور فى نظرهن •

واذا أردنا أن نقدم اشـارة موجزة ، واضعين نصب أعيننـا الطوائف الريفية حيث تنعكس عليهم الثقافة التقليدية أكثر مما تنعكس على أية فئـة أخرى ، فاننا نستطيع أن نقرر الآتى :

١ ـ أن فئات المدن تشابه على وجه التقريب أية فئة مدنية أخرى •

٢ ـ أن انفصـال الأولاد من الأسرة يبـدأ مبكرا عن انفصـال البنـات ، وانفصال أبناء المدن يكون مبكرا عن أبناء الريف •

٣ ـ أن هناك اتجاها عاما للتعلق بالأسرة يقصد به الحماية والسيطرة •

٤ ـ احترام من هم أكبر سنا ، وتقدير عظيم للآباء والأسرة •

٥ ـ عند تقييم النفس تبدو بعض المستويات التقليدية التى ترجـع جـذورها الى الآباء والمعلمين والوعاظ ومن هم أكبر سنا ، ثم تاتى بعد ذلك المستويات التى ترجع أصولها الى الأتراب والجماعة بصفة عامة واخيرا ياتى دور المبادىء الأخرى التى تتكامل بها الذات •

٦ ـ من المصـادر الرئيسية التى تبعث الأمان والطمانينـة عنـد الفئـات الريفية السعى الى رضا الله والوالدين وملكية الارض وتكوين الاسرة والظروف المالية الحسنة والاستقامة •

وأخيرا فأننا نكرر القول باننا لم نحاول أن نذهب الى أبعد من الحقائق التى استخلصناها من الدراسة • وغنى عن البيان أن البلاد التى يعتريها تغير سريع كما هو الحال عندنا فى مصر يعتريها أيضا تغيير فى أحوالها المادية ، مما يستتبع تغييرا مستمرا فى الخصائص النفسية •

التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب

للأستاذ نجيب يوسف بدوى
وزارة التربية والتعليم المركزية

من أهم الاهـــداف التى تسعى منظمة اليونسكو لتحقيقها تعزيز روح التفاهم بين الشعوب والعمل على صيانة السلام والامن عن طريق توثيق التعاون بين الامم فى ميادين التربية والعلوم والثقافة • ولما كان التفاهم بين الشعـوب والتعاون السلمى بينها لا يقوم الا على أساس تقدير كل دولة وكل شعب لثقافة غيرها من الدول والشعوب ، ولما كانت شعوب الشرق والغرب قد شعرت بحاجة كل منهما الملحة الى تفهم قيم الاخر الثقافية ، فقد أقر مؤتمر اليونسكو العام فى دورته التاسعة فى نيودلهى عام ١٩٥٦ مشروعا كبيرا يرمى الى تشجيع التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب ، على أن يشترك فى تنفيذه اليونسكو والدول الاعضاء فيها • وبحيث يستغرق هذا التنفيذ عشرة أعوام ابتداء من عام ١٩٥٧

فلسفة المشروع وأغراضه

أخذت معالم هذا المشروع الكبير تتضح وتتبلور تدريجيا بعد أن وضع موضع التنفيذ منذ ثلاثة أعوام • ولعـل أفضل وسيلة لتوضيح فلسفة هـــذا المشروع والمبادىء والمسلمات التى يقوم عليهـا هى أن تبـدأ بتحديد مدلول الالفاظ التى يتكون منها اسم هذا المشروع وما ترمى اليه من معان ومفاهيم •

فما الشرق وما الغرب ؟ وعلى أى أساس يمكن تحديدهما ؟ لو أننا اتخذنا المعنى الجغرافى أساسا لهذا التحديد ، لما استطعنا أن نرسم حدا فاصلا بين الشرق والغرب ، ولتعذر علينا القول أين ينتهى أحدهما ويبدأ الاخر • ان الشرق والغرب ـ من وجهة نظر الجغرافيا ـ مسالة نسبية • فتركيا شرق بالنسبة لاوربا ، وغرب بالنسبة لاسيا • وأهل ايطاليا يعتبرون المغـرب بلدا شرقيا ويعتبرون سدنى فى استراليا بلدا غربيا • وبعض البلاد يتعذر القول فى ما اذا كانت تنتمى الى الشرق أم الى الغرب • فالقول باختلاف الشرق والغرب بالمعنى الجغرافى لا محل له •

قد تتخذ الثقافة أساسا لهـذا التحـديد • فللشرق ميراث ثقافى عريق وذخيرة روحية عظيمة • وله فضل كبير على المدنيات والاديان واللغات • وللغرب فضل كبير فى ميادين العـلوم والصناعات والاختـراعات • وتتميز ثقافات الشرق بالكثرة والتعدد ، على حين أن الثقافة الغربية تكاد تكون موحدة • وهـذا التحديد الثقافى عليه اعتراضـات كثيرة أهمهـا أن فى ثقافات كثير من بلاد العالم عناصر شرقية وأخرى غربية • وفى الشرق ما تعد ثقافته غربية كاسترال‍يا وجنوب أفريقيا •

وقد تتخذ أساسا آخر غير التقسيم الجغرافى والتحديد الثقافى • فمن الممكن أن نعتمد فى هذا التقسيم على الزمن • فللشرق تاريخ قديم طويل • أما الغرب فمدة تحضره أقصر من مدة تحضر الشرق • والشرق سبق الغرب فى حضارته وعاشت حضارات الشرق أكثر من حضارات الغرب • وثقافات الشرق قديمة عريقة ، وثقافات الغرب عصرية حديثة • وليس من شك فى أن الزمن قد فرق بين الشرق والغـرب وأن التاريخ مسئول عن الاختـــلافات بينهما • غير أن القديم والحديث غالبا ما يتواجدان جنبا الى جنب فى ثقافات الدول والشعوب • والاختلافات التى توجد فى داخل كل ثقافة بين قيمهـا التقليدية وظروف الحياة العصرية ، قد لا تقل عن الاختلافات التى توجد بين ثقافات الشرق والغرب •

ومهما تعددت المحاولات لتحديد مدلول الشرق والغـرب ، ومهما كان نصيب هذه المحاولات من الدقة ، فليس أبعد عن الحقيقة من القول بان الشرق شرق والغرب غرب وقد قضى عليهما ألا يلتقيا •• فالشرق والغرب لا يدلان على قطبين متقابلين ولا على جزئين متمايزين من العـــالم ، وانما يدلان على معنيين لا يتصور أحدهما بدون تصور الآخر • فلا سبيل الى تصور الشرق الا بالقياس الى الغرب ، ولا سـبيل الى تصـور الغـرب ، الا بالقياس الى الشرق •

واذا أخذنا بالأسس التاريخية والثقافية والجغرافية جميعها أمكن القول بان لفظ الشرق يفهم منه اجمالا مجموعة البلاد المشتركة فى حضارات القارة الآسيوية كالحضارة الاسلامية والحضارة الهندية وغيرهما من الحضارات البوذية والصينية واليابانية ، ولفظ الغرب يفهم منه اجمالا حضارات أوربا وأمريكا •

وحتى هذا التحديد الاجمالى يترك بلادا بل قارات بأكملها حائرة بين الشرق والغرب . فهل افريقية من الشرق أم من الغرب ؟

وأما مفهوم لفظة « التبادل» فيعنى الأخذ والعطاء بين الدول على قدم المساواة . ويجب أن يكون التبادل حرا طليقا ومنزها من الغرض فلا يكون وسيلة لفرض دولة ثقافتها على الاخرى . ولا يكون شان التبادل الثقافى كشأن التبادل التجارى الذى تحرص فيه كل دولة على أن تعطى أكثر مما تاخذ . والتبادل بين الشرق والغرب وهو لب المشروع استمر على مر العصور . فالعلاقة بين الشرق والغرب لم تنقطع فى أى وقت وان اختلفت أحيانا فى درجتها . وقد تعلم الغرب من الشرق أكثر مما تعلم الشرق من الغرب . غير أن تيارالثقافة يتجه الآن أساسا من الغرب الى الشرق ، فيأخذ الشرق من المدنيات الحديثة التى أسهم فى بنائها ويقتبس العلوم الطبيعية والاختراعات والصناعات والآراء العلمية والفنية . ولما كان الشرق قد دأب على اقتباس النظم الغربية والاخذ بمظاهر الحضارة الغربية ، فان الغرب هو الذى تنقصه المعلومات الصحيحة عن القيم الثقافية الشرقية . يلاحظ من ناحية أخرى أن الصورة التى أخذتها شعوب الشرق عن ثقافات الغرب صورة ناقصة أو مشوهة . فمن الدول الشرقية من لم تتعامل الا مع دولة غربية واحدة وتعتبرها ممثلة للغرب . ولم تعرف شعوب آسيا الغرب الا عن طريق دوله أو دولتين غربيتين . ولم تر منهما غير وجهة الاستعمار والتسلط السياسى والاستغلال . وقد آن لشعوب الشرق أن تكون فكرة جديدة عن الغرب ، فلا تقتصر معرفتها على المستعمرين بل تستغرق معرفتها العلماء والباحثين ورجال الادب والفن والفكر .

ويستلزم "تقدير" القيم الثقافية الاخرى تقديرا صحيحا أن نعرف تلك القيم أولا ـ ونفهم مدلولها ثانيا . أما بخصوص معرفة القيم ، فقد لوحظ أن قيم الثقافة الغربية معروفة فى البلاد الشرقية أكثر من معرفة البلاد الغربية لقيم البلاد الشرقية وذلك بناء على أسباب تاريخية واضحة . ولذا فان من أهم أهداف هذا المشروع فى مراحله الاولى تعريف البلاد الغربية بثقافات الشرق بغية اعادة التوازن فى عملية التعريف ، دون أن يكون فى ذلك مساس جوهرى بمفهوم التبادل . ولا شك أن التوسع فى دراسة الثقافات الشرقية وتعريفها

سيقابله حتما الاهتمام بفهم تلك الثقافات وتقديرها وتذوقها فى البلاد الغربية .

والمقصود من عبارة « القيم الثقافية » الفنون والعلوم والآداب والتقاليد والعادات والعقائد والآمال والامانى والتطورات الاقتصادية والاجتماعية . واذا أخذت هذه العبارة بمدلولها العام ، فهى كل ما يجعل الحياة البشرية حياة انسانية حقة فى كل حضارة مهما كان طابعها . وفى كل حضارة ظواهر خلاقة وعناصر انسانية أصيلة لها مغزى دائم لدى البشر . وليست الاعمال الخالدة والروائع الفنية والادبية ملكا لشعب دون شعب ولكنها تراث الانسانية جمعاء . وما من شعب الا وله فضل على الميراث الثقافى . وتختلف القيم الثقافية اختلافا كبيرا بين مختلف الشعوب . وليست كل القيم على درجة واحدة من الاهمية بالنسبة لاغراض هذا المشروع . فليس الغرض من المشروع دراسة عجائب البلدان ولا الطرائف التى تبهر الابصار وتدعو الى الدهشة . ان ما يستحق التقدير من القيم الثقافية هو تلك القيم الانسانية الخالدة التى لها قيمة حقيقية فى تهذيب الناس والسمو بهم فى أى قطر من أقطار العالم.

وتقدير القيم الثقافية لا يقصد لذاته ، بل باعتباره وسيلة لتدعيم التفاهم والتعاون بين الأمم . فليس أدعى الى تحقيق التقارب والتعارف والود بين الشعوب من أن تقدر شعوب الغرب القيم الثقافية الشرقية ، وتقدر شعوب الشرق القيم الثقافية الغربية . أن تبادل تقدير القيم الثقافية ينشر بين الشعوب روح المحبة والوئام ويشيع فى النفوس الشعور بالتعاطف والاخاء والانتماء الى عالم واحد .

وازاء الغايات النبيلة التى يدعو اليها هذا المشروع والتى تهدف الى تحقيق أمل الانسانية فى السلم والتفاهم بين الامم ، لم يسع الدول الواحدة والثمانين الاعضاء فى منظمة اليونسكو الا أن ترحب به وتعول على الاسهام فى تنفيذه.

وشكلت لهذا المشروع لجنة استشارية دولية من كبار العلماء والمربين ورجال الفكر الذين يمثلون مختلف الدول الشرقية والغربية . ومهمة هذه اللجنة دراسة فلسفة هذا المشروع وخطة العمل فيه فى برنامج المنظمة ، والتقدم بمقترحات وتوصيات للمنظمة وللدول الاعضاء فيها . ومثل الجمهورية العربية المتحدة فى هذه اللجنة على التوالى الأستاذ الدكتور عبدالعزيز القوصى ثم الأستاذ الدكتور طه حسين .

جهود للدول الأعضاء فى المنظمة :

يتوقف نجاح هذا المشروع على الجهود التى تقوم بها الدول الاعضاء فى المنظمة وعلى التعاون بينها فى تنفيذه . وقد دعت منظمة اليونسكو الدول الاعضاء فيها الى تخطيط برامج نشاطها ونشاط الشعب القومية فيها وهيئاتها الحكومية وغير الحكومية وتحديد أوجه العمل التى ترغب فى القيام بها ، أما فى نطاقها الوطنى أو فى اطار مشترك مع دولة أو مجموعة من الدول التى ترتبط معها بروابط وأواصر ثقافية أو لغوية . وفى سبيل تحقيق هذه الغاية قامت حكومات كثير من الدول بتشكيل لجان خاصة بمشروع الشرق والغرب ـ متفرعة من شعبها القومية ـ وعهدت الى هذه اللجان وضع برامج ومشروعات تتناسب مع امكانياتها وتتولى تنفيذها الهيئات الثقافية والعلمية والجامعات والمدارس والمكتبات والمتاحف ومنظمات الشباب .

وقامت لجان بعض الدول بتصميم برامج ومشروعات تعمل على تنفيذها بالتعاون مع دولة أخرى أو مجموعة من الدول . وينتظر أن تتزايد مظاهر التعاون بين الدول التى ترتبط بروابط خاصة مثل الدول العربية ودول أمريكا اللاتينية ودول البلقان والدول الاسيوية والافريقية فى تنفيذ بعض المشروعات المشتركة لتبادل التقدير الثقافى . ولا شك أن مثل هذا التعاون يساعد على تحقيق الأثر المعنوى والنفسى للمشروع ، كما يسهم بنصيب كبير فى تدعيم التفاهم الدولى .

ورغبة فى تنسيق أعمال الشعب القومية على نطاق دولى ، تؤدى منظمة اليونسكو دور حلقة الاتصال ومركزا لتبادل المعلومات فى كل ما يتعلق بتحقيق المشروع الكبير فى أية منطقة أو بلد معين . وتصدر المنظمة صحيفة خاصة لنشر أنباء هذا المشروع تسمى « الشرق والغرب
وهى تصدر مرة كل شهرين . وتخصص اليونسكو فى نطاق برنامج تبادل الاشخاص منحا دراسية وأخرى لرحلات المربين والمتخصصين فى ميادين التربية والعلوم والثقافة . ولا تدخر المنظمة وسعا فى تقديم شتى ألوان المعاونات للشعب القومية لتساعدها فى تنفيذ برامجها ومشروعاتها سواء فى المجال القومى أو الاقليمى أو العالمى .

خطة العمل لتنفيذ المشروع

يتضمن هذا المشروع الكبير برامج متعددة متشعبة فى شتى الميادين التربوية والعلمية والثقافية • وكثير من أوجه النشاط التى كانت تقوم بها منظمة اليونسكو منذ نشاتها تعمل على تحقيق التفاهم بين دول الشرق والغرب وتبادل التقدير الثقافى بينها ، لذلك ستواصل المنظمة والدول الاعضاء فيها ممارسة نواحى النشاط التى تتفق مع أغراض هذا المشروع وتوجهها نحو تحقيق هذه الاغراض • وقد روعى أن تكون خطة العمل فى المشروع فى برنامج المنظمة وميزانيتها لعامى ١٩٥٩ – ١٩٦٠ استمرارا لخطة العمل فيه لعامى ١٩٥٧ – ١٩٥٨ • وقد قسمت ألوان النشاط فى هذا المشروع الى ثلاثة أقسام :

١ – الدراسات والبحوث التى يقوم بها العلماء والمتخصصون •

٢ – برامج للعمل فى ميدان التعليم المدرسى •

٣ – برامج موجهة للجماهير •

أولا – الدراسات والبحوث فى القيم الثقافية :

تعتبر دراسات المتخصصين فى العلوم الاجتماعية والانسانية دعامة أساسية من الدعائم التى يقوم عليها هذا المشروع • وينتظر أن يكون دورهم فى تنفيذ هذا المشروع مزدوجا فعليهم من ناحية دراسة القيم الثقافة فى بلادهم والعمل على تعريفها واذاعتها بين مختلف الدول ، وواجبهم من ناحية أخرى العمل على تقريب ثقافات الدول المختلفة ونشرها فى ربوع بلادهم •

وينتظر أن يشارك علماء الاجتماع بصفة خاصة مشاركة فعالة فى هذا المشروع وذلك بعمل دراسات للتعريف بالقيم الثقافية فى البلاد الشرقية والغربية • وتعريف الغرب بنهضة الشرق الحديث ، ودراسة أثر التصنيع والاخذ بمظاهر الحضارة الغربية فى المجتمعات الشرقية ، وأثر اتصال الشرق بالغرب فى نظمه الاجتماعية والاقتصادية •

ويمكن أن يسهم العلماء والفلاسفة والكتاب والمربون فى هذا المشروع بدور كبير • فمن واجبهم دراسة المشكلات المتعلقة بهذا المشروع وتحديد المفاهيم الأساسية وتوضيحها وازالة ما قد يعتريها من لبس أوابهام • وقد عاونت اليونسكو فى تنظيم كثير من الاجتماعات الدولية لهؤلاء المتخصصين لدراسة المشكلات النظرية والعلمية المحيطة بالمشروع • والصعوبات النفسية والاجتماعية والثقافية التى تعوق التفاهم بين الدول والشعوب •

وتشتمل دراسات القيم الثقافية فى العلوم الاجتماعيــة على نوعين من المشروعات : أولها : يتناول دراسة النظم الاجتماعية والسياسية التى تتطور فيها القيم الثقافية الشرقية والغربية • وثانيهما ، يتناول الوسائل والطرق التى يمكن أن تسهم بها العلوم الاجتماعيــة فى نقل الافكار والقيم بين شعوب الشرق والغرب •

ويمكن أن يتعاون الخبراء الشرقيون والغربيون فى انجاز أعمال مشتركة واعداد مراجع أصلية كبيرة مثل دائرة المعارف الاسلامية ، ودليل الادب فى العالم ، ومراجع تتناول تاريخ الفن الاسلامى ، وحضارات الشرق القديمة ••• وغير ذلك من المصادر الاساسية التى تعالج القيم الثقافية الشرقية والغربية •

وتشتمل خطة العمل فى نطاق هذا المشروع على برنامج واسع النطاق لترجمة امهات الكتب فى الثقافات الشرقية والغربية • وقد لوحظ أن معرفة الآداب واللغات الشرقية فى الغرب قاصرة على عدد قليل من المستشرقين • لذلك تتجه العناية الى زيادة الجهود التى تبذل لتعريف الغرب بالآداب واللغات الشرقية • كما لوحظ أن عدد القادرين على الترجمة من اللغات الشرقية الى اللغات الغربية قليل جدا لذلك خصصت المنظمة منحا دراسية للمترجمين من الغرب لقضاء سنة فى الدول الشرقية التى يحسنون ترجمة لغاتها •

وتشجع المنظمة الجامعات والمعاهد المتخصصة التى تقترحها الدول الاعضاء على دراسة القيم الثقافية فى مناطق أو أقاليم خاصــة • وتعمل على تنسيق تعاون هذه المعاهد مع المعاهد المشابهة لهـا ، وذلك باعـداد برامج مشتركة للبحث ، وبعقد اجتماعات أو بتبـادل الزيارات والمطبوعات • ومن ألوان المعاونات التى تقدمها اليونسكو لهذا الغرض تخصيص منح لدراســة المناطق الثقافية • ويقصد بهذه المنح تمكين أساتذة الجامعات المتخصصين فى الدراسات الاجتماعية والثقافية قضاء ستة أشهر أو أكثر للدراسة فى الجامعات فى الخارج لدراسة شعوب وثقافات هــذه المناطق عن كثب دراســة قائمة على الخبرة والاتصال المباشر •

ان بحوث المتخصصين غالبا ما تكون أكاديمية علمية ، وقد تكون بعيدة عن متناول الجماهير أو صعبة على ادراكهم وفهمهم ، كما أنها قد لا تستهدف

التقدير المتبادل للقيم الثقافية فى تصميمها منذ البداية • وبحوث المتخصصين وان كانت تستوفى شروط العلم وأصوله الا أنهـا تحتاج الى التبسيط لتقرب الى أفهام الجماهير وقلوبهم • لذلك ينبغى العمل على تيسير نشر التراث الفكرى واذاعته على نطاق واسع بين الناس ، وتقديم مواد ثقافيـة محدودة ومبسطة للجماهير فى الشرق والغرب لتتيح لها فرص المشاركة فى هذا المشروع •

ثانيا ــ التعليم المدرسى :

فى مقدمة ما توجه اليه العناية فى تطبيق المشروع الكبير التعليم المدرسى، باعتبار انه البداية الطبيعية لتنفيذ هذا المشروع والوسيلة الفعالة لارساء العلاقات الثقافية بين الشرق والغرب على أساس من الاحترام والتقدير المتبادلين • ولا شك فى أن التربية هى أفضل وسيلة لتوجيه اتجاهات التلاميذ نحـو فهم ثقافات الشعوب المختلفة وتقديرهاواشاعة روح العطف والاحترام المتبادل بينها•

وليس بمستغرب أن توضع الامانى جميعا فى التعليم • فبراءة الطفولـة كنز قيم • وعقول الاطفال ــ وهم الجيـل الناشىء من مواطنى الغد ــ قابلة للتشكيل والتوجيه • وهى بهذا المعنى صفحات بيضاء خالية من مظاهر التحيز والهوى والافكار المبترة التى يعانى منها الكبار ، والتى كانت من أهم أسباب قـلة الفهم وسـوء الظن بين الشعوب • وهم فى الوقت نفسـه يميلون الى الاستطلاع ويتطلعون الى المعرفة ويقبلون التوجيه •

وعلى الرغم من ازدياد الروابط والصلات بين شعوب الشرق والغرب ، فهنالك جهل متبادل بالقيم الثقافية بينهما • فمدارس الغرب لا تعلم تلاميذها عن الشعوب الشرقية الا ماله علاقة بالتوسع والاستعمار الغربى • ومدارس الشرق لا يعرف تلاميذها الغرب الا عن طريق الدول المستعمرة • واقتصر التعليم فى المدارس على النواحى السياسية للعلاقات بين الشرق والغرب • وليس كالجهل بالقيم الثقافية ما هو أدعى الى تفشى الريبة وسوء الظن بين الشعوب • وتدارك هذا الجهل يقع ولا شك على عاتق المدرسة فمن أهم وظائفهـا نقل الميراث الثقافى وتعريف التلاميذ بالقيم الثقافية الخالدة • وفيها يبنى الأساس الذى يقوم عليه تحقيق التفاهم والصداقة بين الشعوب •

وهنالك طرق عديدة يمكن أن يسهم بها التعليم المدرسى فى مشروع تدعيم التفاهم المتبادل بين الشرق والغرب • ويشتمل برنامج المنظمة فى نطاق هذا

المشروع على طائفة من المقترحات فى مختلف مستويات التعليم المدرسى تهدف الى زيادة المعارف التى يكتسبها التلاميذ عن القيم الثقافية الشرقية والغربية . وهذه المقترحات تعالج المنـاهج والكتب المدرسـية ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية وتعليم الكبار ، على النحو الآتى :

١ ـ المناهج المدرسية :

لا يحتاج تنفيذ هذا المشروع الى تعديلات جوهرية فى المناهج المدرسية، وانما يتطلب اعادة توجيه هذه المناهج بحيث تصبح أدعى الى تحقيق أهداف التقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية . ولا تقتضى دراسة القيم الثقافية للشعوب الشرقية والغربية اضافة مادة جديدة الى مناهج الدراسة ، وانمـا تقتضى توجيه المناهج القائمة بحيث تزداد العناية فيها بدراسة حيـاة الشعوب ذات الثقافات ، دراسة قيمها الثقافة واساليب حياتها ومشكلاتها وآمالها وأمانيها وأمجادها وما أسهمت به فى التراث الثقافى بوجـه عام . ويمكن أن تكون دراسة القيم الثقافيـة لمختلف الشعوب من واقع المناهج الدراسـية المقررة للجغرافية والتاريخ والعلوم والفنون والموسيقى . وفى النشـاط الحر خارج مناهج الدراسة .

ويجب أن يدرس التلاميـذ فى بلاد الشرق موجزا لتاريخ الشعوب الغربية ، ويدرس التلاميذ فى بلاد الغرب موجزا لتاريخ الشعوب الشرقيـة ، بحيث تكون هذه الدراسة جزءا من التاريخ العالمى . ولا تقتصر على الأحداث السياسية، بل تتعداها الى العناية بالنواحى الاجتماعيـة والاقتصادية والفنيـة والجمالية . وليكن الهدف من هذه الدراسة الوقوف على أوجه الشبه الاساسية بين الشعوب مع عدم اغفال أوجه الاختلاف بينها فى العادات والثقافات وادراك أنه على الرغم من الاختلافات التى توجد بين الثقافات ، فهناك وحدة انسانية وآخاء وغايات مشتركة .

٢ ـ الكتب المدرسية :

تعد الكتب المدرسية أهم أداة يمكن أن تسهم فى تبـادل تقدير القيـم الثقافية بين الشرق والغرب سواء أكانت هذه الكتب مقررة ، أو كتبا للاطلاع الخارجى فى مكتبات المدارس . لذلك تدعو الحاجة الى مراجعة الكتب المدرسية من وجهة نظر هذا المشروع ، لتعرض فيها الحقائق بطريقة موضوعية ، ولتكون

صورة صادقة للاوضاع الراهنـــة فى الشرق والغرب ، فلا تبـدو قديمة أو متخلفة ، ولتزداد العناية فيهـــا ، بكل ما يساعد على تدعيم التفاهم والتعاون والصداقة بين الشعوب ، وليستبعد منها كل ما يسىء الى فكرة التفـــاهم أو يدعو الى التعصب .

وهناك اقتراح يدعو الشعب القومية فى مختلف الدول الى اعداد موضوعات للمطالعة عن القيم الثقافية فيها ، تتناول مختلف مظاهر حياتها وتاريخها ومعالم نهضتها وطرائف عن عاداتها وتقاليدها وآدابها وفنونها ... وتكتب هـــذه الموضوعات بطريقة موضوعية شيقة ، وتوضح بالصـور والرسوم ، وتترجم الى اللغات الأجنبية ثم توزع على نطاق واسع على الشعب القومية فى مختلف الدول ، وعلى مكتبات المدارس وعلى الناشرين ورؤســـاء تحرير الصحف والمجلات وغيرها من الجهات ، بقصد تعريف تلاميذ المدارس والجماهير بالقيم الثقافية الشرقية والغربية .

٣ ــ طرق التدريس :

يمكن للمدارس العادية أن تستفيد من التجارب والمشروعات التى قامت بها المدارس المشتركة فى مشروع التربية من أجل التفاهم الدولى . وقد بدأت منظمة اليونسكو فى تنفيذ هذا المشروع فى عام ١٩٥٣ ثم نفذت ابتداء من عام ١٩٥٨ برامج خاصة بمشروع التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب فى المدارس المشتركة فى مشروع التربية من أجل التفاهم الدولى . وفى بداية عام ١٩٦٠ بلغ عدد المدارس المشتركة فى هذا المشروع نحو ٢٠٠ من المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين فى ٤٤ دولة من بينها الجمهورية العربية المتحدة ، التى نفذت برامج خاصـة بهذا المشروع ابتداء من عام ١٩٥٨ فى أربعة مدارس هى :

١ ــ مدرسة الاورمان النموذجية الثانوية .

٢ ــ مدرسة النقراشى النموذجية الثانوية .

٣ ــ مدرسة المعلمين الريفية بعزبة النخل .

٤ ــ مدرسة المعلمات العامة بالقبة .

وتركت لكل مدرسة الحرية فى اختيار التجارب والمشروعات ونواحى النشاط التى ترغب فى القيام بها . وكانت معظم هذه التجـارب تدور حول موضوعين رئيسيين هما :

(١) دراسة دول شرقية وأخرى غربية تختار من واقع المناهج المقررة ، وتوجه العناية في دراستها بالقيم الثقافية فيها •

(٢) دراسة هيئة الامم المتحدة والوكالات المتخصصة المتفرغة منهـــا ، والاعلان العالمي لحقوق الانسان •

ويمكن أن تسهم في هذه التجارب كافة المواد الدراسية غـير أن العمل الأساسي فيها يكون ضمن مناهج الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية ، وفي النشاط الحر خارج مناهج الدراســـة • وتنوعت التجارب والمشروعات التي قامت بها المدارس المشتركة في هذا المشروع واختلفت من بلد الى آخر ومن مدرسة الى أخرى • والحق أن هذه التجارب الطريفة تستحق أن يفرد لها بحث قائم بذاته • وقـــد بينت التجارب والمشروعات التي طبقت في مدارس تختلف فيها بينها من حيث ظروفها ومناهجها وامكانياتها امكان تطبيق برامج التربية من أجل التفاهم الدولي والتقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية مع وجود المناهج العادية المقررة • وامكان الاســـتفادة من طـرق التدريس والتجارب التي نجحت في المدارس المشتركة في هذا المشروع على غيرها من المدارس •

٤ ـ الوسائل التعليمية :

ينتظر أن يشتد الطلب على وسائل الايضاح البصرية والسمعيـــة ، وأن تستخدم على نطاق واسع لتوضيح الشعوب وقيمها الثقافيـــة • لذلك قامت منظمة اليونسكو بانتـــاج وسائل بصرية ، كالصـــور واللوحات والخرائط والملصقات والشرائح المصورة والافلام القصيرة التي توضح المعالم الثقافيـــة الشرقية والغربية لتوزيعها على المؤسسات التربوية والثقافية في مختلف الدول• كما ناشدت المنظمة ادارات الوسائل التعليمية في مختلف الدول انتاج وسائل بصرية توضح فيها كل دولة قيمها الثقافية الخالدة وذلك بقصد تبادل هـــذه الوسائل بين مختلف الدول عن طريق اليونسكو •

٥ ـ تعليم الكبار :

يمكن توجيه التربية خارج المدرسة للشباب والكبار نحو تحقيق غرضين:

١ ـ جعل التفاهم المتبادل بين الشرق والغرب عاملا في تربية الشباب والكبار، وذلك باشراك مؤسسات تعليم الكبار ومنظمات الشباب ومعسكرات العمل في تنفيذ هذا المشروع وتعريفها بأهدافه •

٢ ـ تعريف الشباب والكبار بالشعوب والثقافات الشرقية والغربية، والاستعانة في ذلك بمختلف الوسائل التعليمية كالأفلام والتسجيلات والصور والشرائح المصورة .

ثالثا ـ برامج موجهة للجماهير :

يتوقف نجاح هذا المشروع الى حد كبير على التأييد الذى يلقاه من الرأى العام ، وعلى وصول الدعوة الى التآخى والتفاهم وتقدير الثقافات على اختلاف مصادرها الى الجماهير التى تعلقت آمالها بالحرية والسلام . فلا يكفى أن تقدر الصفوة المتعلمة القيم الثقافية الشرقية والغربية ، وانما ينبغى أن ينتقل هذا الوعى وهذا الاتجاه الى الجماهير . وهناك أوجه كثيرة من النشاط ألذى تقوم به اليونسكو والدول الاعضاء فيها موجهة للجماهير ، لكى تتيح لها الفرص للمشاركة فى مشروع التقريب بين الشرق والغرب وزيادة معارفها من قيم كل منهما الثقافية . ونذكر من ذلك نواحى النشاط الآتية :

١ ـ استخدام وسائل الاعلام كالاذاعة والسينما والتلفيزيون والصحافة لنشر أفضل المعارف عن ثقافات الشرق والغرب على نطاق واسع ، ولتعريف أهداف هذا المشروع وما ترسمه له اليونسكو والدول المشتركة فيها من برامج ، بقصد اثارة اهتمام أكبر عدد من الناس بهذا المشروع . وستعد المنظمة برامج اذاعية وألبومات للتسجيلات الموسيقية الشرقية والغربية لتوزع على محطات الاذاعة . وستعد كذلك أفلاما وشرائح ملونة تصور الروائع الفنية الخالدة فى شتى أنحاء العالم .

٢ ـ ترجمة المؤلفات التى تمثل ثقافات الشرق والغرب ، والعمل على نشرها على نطاق واسع . وكانت الترجمة من أهم ما عنيت به منظمة اليونسكو فى السنين الاخيرة . وستواصل المنظمة البرامج ألتى بدأتها لترجمة روائع الفكر الشرقى الى اللغات الغربية . وترجمة روائع ألفكر ألغربى الى اللغات الشرقية .

٣ ـ استنساخ الروائع الفنية، واصدار ألبومات لفنون الدول ألشرقية والغربية. ولما كان الكثير من روائع الفنون الشرقية لا يزال مطويا ، فستعمل المنظمة على انتاج مستنسخات للروائع الفنية الشرقية ثم تطبعها فى البومات وتصدر طبعات رخيصة من هذه الالبومات لتوزيعها فى الدول

الغربية • وستعمل نفس الشيء بالنسبة للفنون الغربيــة بقصد تعريفها للشعوب الشرقية •

٤ ـ تنظيم المعارض الثقافية المتنقلة التى تعرض نماذج لفنون الشرق والغرب، والتى تعنى باختيار أصدق المعبرات عن القيم الثقافيــة لكل شــعب من الشعوب وتبرز علاقات التداخل بين الثقافات المختلفة •

٥ ـ تنظيم جولات ثقافية يتولى فيها الكتاب والعلماء المشهورين الذين ينتمون الى بلاد مختلفة القاء محاضرات عن الثقــافات فى بلادهم • لتعريف الجماهير بهذه الثقافات •

٦ ـ ومن الوسائــل التى لجأت اليهـــا الشعب القوميـــة لليونسكو فى بعض الدول لاثارة اهتمام الجمهور بالمشروع الكبير واتاحة الفرصة له ليشارك فيه ، تنظيم أسبوع خاص يسمى « أسبوع الشرق والغرب » تسهم فيه الاذاعة والصحف والجامعات والمدارس والاندية والمؤسسات الثقافيــة المختلفة • ونظمت بعض الشعب القومية هذا الاسبوع بالتعاون مع الشعب القومية لدول أخرى وذلك عملا بمبدأ التبادل •

هذا هو البرنامج الحافل الذى أعدته منظمة اليونسكو لتنفيــذ المشروع الكبير • ولم يكن فى استطاعتنا ان نلم فى مثل هذا الحيز بكافة تفاصيل خطة العمل المرسومة لهذا المشروع • ولذلك اقتصرنا على الخطوط العريضة لهــذه الخطة •

ونرى لزاما علينا فى ختام هــذا المقال أن نشـــير الى أهم العقبات التى تصادف هذا المشروع • ان الاهداف الكبيرة لابد أن يصادف تحقيقها صعوبات وعقبات • وهناك عوامل تحول دون التفاهم بين الدول والشعوب وتساعد على الجهل المتبـــادل بالقيم الثقافية بينهـــا • وليس من شــــك فى أن العوائق السياسية ممثلة فى الاستعمار والتسلط السيا سى واستغلال بعض الشعوب لبعضها الآخر لمن أهم العوائق التى تباعد بين الشعوب وتحدث الفرقة والجفوة بينها • ومن العقبات التى تحول دون التقدير المتبــادل لقيم الشرق والغرب الثقافية ، ارتياب الدول الصغيرة فى نوايا الدول الكبيرة واشفاقهامما قدتتعرض له فى عملية تبادل غير متكافئة لا تقف فيها مو قف الند للند ولا تعــامل على

مقدمة لنفوذ اقتصادى أو لاطماع سياسية • وقد تغالى الشعوب التى تحررت من نير الحكم الاجنبى وظفرت باستقلالها فى التعصب للقومية والاستمساك بالوطنية ، وقد ترى فى العزلة السلامة •

ومن التحفظات التى أبديت فى المؤتمرات التى نوقشت فيها أهداف هذا المشروع القول بان معرفة الشرق لنفسه ومعرفة الغرب لنفسه يجب أن تسبق معرفة الشرق للغرب ، وأن تبادل تقدير القيم الثقافية بين الشرق والغرب يجب أن يسبقه تبادل تقدير الثقافات الغربية بين دول الغرب ، وتبادل تقدير الثقافات الشرقية بين دول الشرق • بل ذهب البعض الى حد القول بان نقطة البدء فى هذا المشروع هى معرفة كل شعب لقيمه الثقافية واتقانه هذه المعرفة أولا •

وهناك مسالة أخرى طالما أثيرت فى الاجتماعات الدولية وهى المطالبة بتمثيل الصين الشعبية فى الامم المتحدة وفى منظمة اليونسكو ـ بدلا من حكومة فرموزا ـ اذ كيف تستقيم الدعوة الى تقدير الغرب لثقافات الشرق ، اذا كانت أكبر دولة شرقية يبلغ تعدادها نحو ربع سكان العالم غير ممثلة فى اليونسكو ، وبالتالى غير مشتركة فى هذا المشروع ؟ !

لم تكن هذه العقبات خافية على اليونسكو ولا على الدول الاعضاء فيها بل نوقشت بتفصيل ضاف وبصراحة تامة فى كافة المؤتمرات التى دعت اليها المنظمة لدراسة هذا المشروع • فما من مؤتمر من المؤتمرات الا وارتفعت فيها الاصوات منددة بالاستعمار ومطالبة بحرية الشعوب وبتكافؤ الفرص بينها • ومن الخير أن يدرك الجميع هذه الصعوبات وألا يالوا جهدا فى تذليلها ، ليسير المشروع فى الطريق الذى رسم له دون أن يحيد عن الاغراض ألتى قصد منه أن يحققها •

ان المشروع الكبير ينصب على القيم الثقافية ويسمو بها فوق الاعتبارات السياسية • وما ينبغى قط أن تحجب عنا الصعوبات والعقبات التى تعترض المشروع ، الغايات السلمية النبيلة التى يهدف اليها • فما التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشعوب الا وسيلة لتحقيق التفاهم والتعاون بينها ولتشييد صرح السلام فى العالم •

الرؤية الفنية ...؟

للدكتور محمود البسيوني
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

معنى الرؤية : يمكن أن تحدد الرؤية الفنية على أنها استجابة انفعالية لموقف خارجي يتأثر فيها الرائي بالعلاقات الجمالية ، وبالقيم والمعاني التي تضمنها ، وهذا التأثر معناه أنه ينفعل بهذه القيم ، ويندمج فيها وتصبح جزءا من كيانه • والعمل يعتبر فنيا عندما يتضمن قيما وعلاقات جمالية ، ويمنح الرائي بقدر ما ينال منه ، ويتأثر به الرائي بقدر ما يحمله في شحنة انفعالية تمكنه من رؤية هذا العمل والمتعة به • ولكن الفكرة العامة عن الانفعال قد تجعل هذا التحديد مضللا مالم نجلو مافيها من غموض ، اذ أن الشخص الانفعالي يكون مدفوعا بانفعالاته خاضعا لأهوائه ، عنيفا في استجاباته ، وليس لتصرفاته منطق أو تأمل ، وتتدفق انفعالاته كالبراكين الثائرة لطفل شاذ ، على حين أن انفعالات الشخص المتزن تحمل في أرقى حالاتها قيما تنم عن خبرات معقدة تتميز بالحركة واستمرار التغير • والانفعالات تعوض الانسان عن المآسي والآلام التي يعانيها في الحياة ، وهي تتطور كلما تطورت المآسي نفسها • وكل عمل فني رفيع يتضمن الانفعال النابض كجزء من حيويته وتركيبه ، واذا أخرج العمل بدون انفعال لا يتبقى فيه الا مهارة الصانع ، أو أنه قد ينتهي الى كمال ميت كما يسميه هربرت ريد • ويجب أن تندمج الانفعالات بالجوانب البنائية للعمل الفني ، فالفنان يفرغ انفعالاته في قالب معماري • وليس من السهل في الاعمال الفنية الرفيعة أن ينفصل الانفعال عن القالب الذي يتضمنه ، فالانفعالات ، كما يقول فان جوخ ، تكون قوية حتى أنه يعمل أحيانا بدون أن يعي أنه يعمل ، وكل ضربات فرشته تاتي في تتابع وفي توافق ، مثلما تأتي الكلمات في خطاب أو حديث • وفان جوخ يشير الى الارتباط بين الدافع الانفعالي ونتيجته التي تظهر في التعبير على اللوحة ــ فالانفعال قوة دافعة محركة تستطيع أن تنعكس في أشكال ذات علاقات بعضها مع البعض ، وهذه العلاقات لها تأثيرها الجمالي في الرواد الذين يمكنهم ادراكها والمتعة بها •

والرؤية الفنية تشير الى خبرة الرائى من ناحية أدراك ألجمال وألمتعة به ، والتاثر بالجمال يحمل وجهة نظر المستهلك واستجابته ، وهو يشبه عملية تذوق الطهي التي ترتبط بالمستهلك أكثر مما ترتبط بالطاهي ، أو بزراعة الحديقة التي يقوم فيها البستاني بدور الفنان ، في حين أن صاحب المنزل يؤدي دور المتذوق الذي يستمتع بنتائج الزرع وثماره، فعملية الخلق وألابداع نصف بها عادة عمل المنتج ، ورؤيته الفنية ، أما التذوق فنصف به متعة المستهلك ووجهة نظره ، وهناك رابطة قوية بين القيم التي يتضمنها أي انتاج ومدى استجابة الجمهور له . فكلما كان الانتاج دقيقا عميقا تطلب هذا أيضا عقلية مدربة لكي تستطيع أن تفك رموزه وتتذوقه ، أما اذا كان العمل ساذجا أوليا فانه لا يحتاج الى هذه الدرجة الواعية لتقديره .

الرؤية متغيرة : وتختلف رؤية الانسان للاعمال الفنية باختلاف ثقافته ، واستعداده ، ومدى خبرته السابقة ، ويترتب على هذا الاختلاف تغير في المعنى الذي يدركه في كل حالة . وتغير الرؤية له مظاهر كثيرة : فالفنان قد يبدأ عمله مغمورا بنظرة معينة ، ولكن ما أن ينتهي منه حتى تتغير نظرته ، نتيجة للخبرة التي عاناها وتطور بها . ونظرته في الحالة الثانية تاملية يستمتع فيها بالكشف الجديد رغم أنه هو الذي قام به ، وسيختلف ادراكه عن الحالة الأولى لانه مرفي انتاجه بخبرة أصقلت من رؤيته، وجعلته واعيا بكل الاطراف التي كانت غامضة . وتتغير بعد ذلك نظرة الفنان الى هذا العمل ألفني ذاته كلما وجد نفسه مسترسلا في النمو ، مكتسبا لخبرات جديدة . أما نظرة الرائي الى ما أنتجه الفنان فتختلف من شخص الى آخر ومن الفنان نفسه ، وذلك لاختلاف الخبرات الماضية لكل هؤلاء . وما دامت خبرة كل شخص تختلف عن خبرة الآخر ، فلابد أن نتوقع فروقا في قدرة الناس على الاستمتاع بالعمل الفني الواحد ، فليس من طبيعة الناس الجمود ، ولذلك لا يستمر ادراكهم للعمل الفني ألواحد ثابتا ، فالانفعالات التي يمر بها الاشخاص ، من انقباض وانبساط ، من حزن وفرح، من تامل أو شرود ، من الانكباب على مشاغل الحياة او النظر اليها بدون الاندماج فيها ، كل هذه الحالات متنوعة ، وستؤثر بالتالي في طبيعة الرؤية التي يتفرس بها الشخص في العمل الفني . ولذلك يمكننا أن نستنتج بوضوح أن طريقة مشاهدة الاعمال الفنية والمتعلقة بها لا يمكن تقنينها وتثبيتها ،

واخضاعها كلية لبعض المبادىء الحسابية التى لا يختلف فيها اثنان ، والتى لها نتائج متوقعة ، اذ أن الرؤية فى اللحظة الواحدة ذاتية، وتتأثر بطبيعة الخبرات التى يتوافر فيها العامل الفنى باقدار مختلفة ، وكثير من هذه الخبرات يتلون بمشاكل الحياة ومشكلاتها ، وقد تكتسب ولا يلعب الجانب الجمالى فيها الا دورا باهتا وقد غالى بعض النقاد الذين قالوا أنه لا يوجد فارق جوهرى فى النوع بين خبرة الفنان وخبرة المستمتع بعمله مهما كان الخلاف بين قدرات كل منهما ، اذ يبدو مما تقدم أن الرؤية متغيرة ، وهى تتلون دائما بطبيعة نظرة الشخص ونوع اهتمامه ، ومالم يتوحد اطار الرؤية بين الفنان والمستمتع بفنه ، فان خبرة كل منهما ستختلف فى النوع وفى الدرجة على حد سواء .

رسم فنان موضوعا رمزيا أطلق عليه « بعد الرحلة » وكانت الصورة عبارة عن زوج من الاحذية يظهر عليها آثار الرحلة ، وبجوارهما جوربان ، وتحت هذه العناصر حقيبة من النوع الذى يستخدم بسهولة فى الرحلات . حاول الفنان أن يبرز عملية التنظيم الهندسية بين الحقيبة والحذاء وما حولهما ، كما أبرز نوعا من التوافق اللونى . ولكن الشخص الذى كان ينظر الى الصورة ، لم يكن فنانا ، ولم يدرب على الرؤية الجمالية ، ولذلك عندما رأى الصورة لأول مرة تساءل قائلا « هل هذا الحذاء من محل الشاذلى ؟ » هذه الاستجابه تمثل فى الواقع نوعا من الرؤية العادية التى يدرك بها شخص غير مدرب الأعمال الفنية ، فهو لا يشاهد ليحس معنى ، أو يتامل وجهة نظر الفنان ، وانما ليتعرف على سابق معلوماته السطحية بشئون الحياة ، ولذلك فان الخبرة التى يخرج بها من هذه الرؤية ليست جمالية ، ونظرته تغاير نظرة الفنان فى نوعها . كذلك الحال بالنسبة للشخص الذى يذهب الى حفل « سيمفونى » ليمضى وقته أو لأسباب اجتماعية ، يخرج بفكرة سطحية عابرة عما كان يعزف . وبالمثل فى السيدة التى تدخل الكنيسة وتنظر الى صورة العذراء وطفلها من الزاوية التى تذكرها بالخشوع لها والانغماس فى الدعوات، وطلب الغفران ، انها فى تلك اللحظة لا تنظر الى الصورة فى ناحيتها الفنية ، ولا يمكن أن تهزها كعمل فنى ، وكذلك الشخص الذى يعجب بالصورة لانها تذكره بالمكان الذى قضى فيه وقت طفولته . أو طالب الفنون حديث العهد بالدراسة ، الذى لا يدرك من الصور التجريدية الا أنها أعمال غير اجتماعية ...

فهؤلاء الاشخاص جميعا لا ينظرون الى الاعمال الفنية من زواياها الجمالية ويطالبونها بما لا يجب أن تعطيه ، ويحملونها تبعات لاتتفق مع طبيعة رسالتها، ولذلك فليس من المتوقع أن يكتسبوا منها ما يصح أن يظفر به شخص ذواق، متفتح الأعين ، له دراية باللغة الفنية • لخص محاضر رسالة متحف الفن الحديث بنيويورك ــ في مساعدة الناس على رؤية الاعمال الفنية الحديثة ، وتضييق الهوة التي توجد بين الفنانين المعاصرين وبين الجمهور • وقد أملى هذه الرسالة ادراك المسئولين في المتحف بما كان يعانيه الفنانون في الماضي من عدم فهم الناس لاعمالهم وهم على قيد الحياة ، ففي الماضي كان من الجائز أن يمر قرن من الزمان قبل أن ياتي من يستطيع أن يرى انتاج الفنان ويتذوقه ، ويدرك له ما فيه من قيم • قد تنبهنا هذه الوظيفة الى أن رؤية الأعمال الفنية وتذوقها ، تقتضي من الانسان أن يكون غير متعصب ، يستطيع أن يهب نفسه قليلا الى تلك الأعمال ، ويسمح لها أن تملى عليه ديانتها ، وتبلغه ما تحمله من خبرة ، وما تتميز به من حساسية فنية • وبدون أن نكلف أنفسنا عناء النظرة الفنية السليمة وما تقتضيه ، فان تلك الأعمال ستظل أمامنا كالحروف الصينية التي لا نستطيع ترجمتها لاننا لم ندرس هذه اللغة •

اهمية الماضي في رؤية الحاضر : ان الأمثلة التي ذكرناها فيما تقدم تبين أساليب من الرؤية لا يدخل فيها ما نقصده بالرؤية الفنية ، ولكي يستطيع المتفرج أن ينظر الى آثار الفنانين من الناحية الجمالية ، يجب عليه أن يكتسب خلاصة النظرات التي رأى بها الفنانون ، على مختلف العصور في العالم الخارجي ، وعبروا عنه بطرقهم الخاصة • ولن ندرك الا ما تعلمنا أن ننظر اليه في انتاج الحياة الحاضرة ، ومما خلفه الفنانون من آثار لا زالت ماثلة أمام أعيننا • فالصلة بين الحاضر والماضي وثيقة ،ونحن لانستطيع أن ننظر الى الحاضر نظرة فنية متعمقة بدون أن نكتسب من الماضي خبراته ومهاراته • وكل انسان عند تذوقه للأعمال الفنية يستحضر معه طريقته الذاتية في الرؤية والانفعال ، كما أن كلامنا يهضم شيئا من القيم والمعاني التي تتضمنها خبرات الماضي ، ولكننا نفعل ذلك على درجات مختلفة ، وعلى مستويات متغايرة في نمونا بعض هذه القيم يستقر عميقا ، وبعضها الآخر يمكث على السطح ، ومن السهل أن يتغير • ولذلك فان أية رؤية لعمل فني أمامنا تستدعي معها حتما

كل الحصيلة التى اكتسبناها من الحالات الفنية التى رأيناها فى الماضى،ويترتب على ذلك أننا لا نرى من فن الحاضر الا بقدر ما تعلمنا أن نراه من فن الماضى ـ وكلما ازددنا تعلما تمكننا من النظر بصورة أعمق للاعمال الفنية ، بذلك نستطيع أن نترجم العمل الفنى الجديد بعيون لها دراية ، ووراءها ماض سحيق ، فخبرة الماضى الفنية تمكننا من ترجمة خبرة الحاضر ، بل وتستطيع أن تنقلنا فى تأملات الى المستقبل •

لكن هذا الماضى الذى نعتمد عليه فى ترجمة حاضرنا لابد أن يكون ماضيا محررا للرؤية ، لا مقيدا لها ، اذ ليس من المتوقع أن تكون الأعمال الفنية الجديدة مطابقة للأعمال الفنية القديمة التى سبق أن تدربنا على رؤيتها، والماضى يعطينا الرواسب الفنية ، ويكسبنا الدعامات التى نعتمد عليها فى كشف ما يشترك فيه الانتاج الفنى من أسس عامة ، نجد لها تحقيقا فى مختلف العصور على الرغم من تغير الرداء الذى تكتسى به • ويعتبر المصور فنانا اذا استطاع أن ينتخب من أعمال أجداده تلك الاشكال التى يمكن أن يكيفها لتصميماته ، ويشكلها وفق ما تتطلبه حاجته الذاتية ، ثم يعيد صياغتها فى صورة جديدة تمثل رؤيته الفريدة ـ وتبعا لذلك فان الرائى للعمل الفنى ، أو الناقد له ، يمكنه أن يتحسس أصالة الصورة ، وما تتميز به من قيمة فنية اذا كان متعرفا على التقاليد الفنية وأستطاع أن يحكم على مدى ما تمكن المصور من أن يضيفه اليها •

ان الفنان اذا فشل فى بعث رؤية جديدة فى عمله ،سيتصرف بصورة آلية ، وسيعيد بطريقة ميكانيكية نموذجا قديما من سابق انتاجه ، وسيصبح كالورق الحساس الذى يعكس صورة موجودة من قبل • وقد نحاول أن نعيش فى مقومات حضارات سابقة لكى نستمتع بنتائجها ممثلة فيما أنتجته من أعمال فنية ، ولكن النظرة الى الماضى لا تكون منتجة الا اذا اكتسبت مشاهدات الحاضر وفلسفته ، وبدأنا نرى الماضى حيا يشع لنا كثيرا من الجوانب التى ما زالت تشغلنا فى الحاضر • ولو تصورنا شخصا منعزلا كلية عن الماضى لوجدناه ينمى فنه الخاص كما يفعل الطفل الذى يكشف فنه ، ووسائله الحسابية ، ومعرفته بالعلوم الطبيعية ، بصورة ساذجة فى تصرفاته • أنه اذا أراد هذا الطفل أن ينضج كان عليه أن يهضم ما خلفه له أجداده فى

سائر العلوم والفنون حتى يبدأ عند نضوجه فى الابتكار من النقطة التى وقف عندها السلف ، فيضيف الى المدنية شيئا جديدا .

كل تقدم جديد تتعمق جذوره فى الماضى وتمتد فروعه نحو المستقبل . بعض الناس ينظر الى السريالية على أنها فلسفة انعكست فى القرن العشرين ولم يتجاوز تاريخها عشرات السنين ، وأنها وليدة مدرسة التحليل النفسى التى بعثت فى هذا العصر ، وأحيت جانب اللاشعور وأعطته قيمة . لكن فى الحقيقة لو أننا تذكرنا اعمال « وليم بليك » التى أنتجت فى القرن الثانى عشر أو أعمال الجريكو أو أرشيمبولدو Archimboldo الموجودة بمتحف فينا التى أنتجت فى القرن السادس عشر ، لرأينا أن خيال السرياليين ليس بدعة جديدة ، بل لتكشفنا أن الفن لعب على نفس الأساس فى عصور مختلفة ولم نكن لنعى بها تماما حتى جاءتنا الفلسفة السريالية ، ومكنتنا من أن نستسيغ هذا الخيال الابتكارى الذى لا يتقيد بالواقع الظاهر . واذا حللنا النحت الذى ينتجه « هنرى مور » نجده يتغاضى فى تعبيره عن كثير من التفاصيل ويبرز الكليات التى تحمل معان عامة ، وتوحى باحساسات متعددة فكتلة الحجر أمكن أن تحمل انفعالات ، وتنطوى عن قوى متصارعة ،ولكن فى توافق وفى استقرار ، والحقيقة أن نظرتنا لانتاج هنرى مور تصبح أعمق لو عرفنا أنه لم يكن وحده فى هذا النوع من التعبير ، بل سبقته اليه التعبيرات التى رأيناها فى بعض نماذج الفن الاركيك الاغريقى والفن الاشورى ،وغير ذلك من الفنون القديمة . فنظرة هنرى مور هى الصدى التاريخى لنظرات أجيال من الفنانين ترجمت بالشكل الذى يتفق مع عقليتنا العلمية التجريدية فى القرن العشرين ، فهنرى مور يمكننا فى الحقيقة من رؤية النحت القديم كما أن دراستنا لهذا النحت القديم تمكننا من رؤية انتاج هنرى مور بشكل أعمق وأدوم .

عندما رسم بيكاسو فى صوره شخصا بوجهين ، اعتبر بعض الناس أن هذا التعبير خارج عن المالوف ، وأنه بدعة وقتية للفت النظر لا أكثر . ولكن فى الحقيقة أن المتامل لبعض أنواع التعبيرات فى الفن المكسيكى القديم يجد أن الطريقة التى عبر بها بيكاسو سبقه اليها المكسيكيون القدماء منذ آلاف السنين ، وأن ابتكارات بيكاسو مكنتنا من تذوق بعض هذه التعبيرات القديمة .

كما أن تلك التعبيرات المكسيكية جعلتنا نرى أعمال بيكاسو باسلوب يغاير النظرة المستعملة التي نوهنا عنها ٠

ان الامثلة التي ذكرناها للصلة بين الحاضر والماضي جعلت بعض فلاسفة الجمال يقولون : ان عملية الابتكار هي باعادة صهر الاشكال ألتي لعب عليها الفن من قبل ، وصياغتها من جديد بالصورة التي تتلاءم مع شخصية الفنان وتساير نوع ألحضارة التي يعيش فيها ٠ أي أن الابتكار هو أستمرار بصور متجددة للكشوف التي نجح الفنانون في الماضي في تسجيلها في أعمالهم ٠

الفن تعبير عن شخصية الفنان : الفن تعبير عن شخصية الفنان ،ولايكمل استمتاعنا باعمال فنان معين ، الا اذا فهمنا حقيقة شخصيته ، وعشنا معه في تطوره ، وزاملنا خياله وأحلامه من خلال انتاجه ٠ وكل فنان يولد وله شخصيته المميزة التي تتأثر بالظروف والملابسات المحيطة ، وما يدخل في ذلك من عوامل الحضارة ، والالمام بالماضي الفني ، وتتلمذه على غيره ، وأنواع الصراع التي عاناها في بيئته : كالمآسي والافراح ، والآلام والآمال ، والعوامل الاجتماعية المستمرة التي أثرت في شخصيته ٠ فألفنان قبل كل شيء انسان يولد في بيئته ، وهذه البيئة تمثل المجال الاجتماعي والفني والثقافي والاقتصادي الذي يتفاعل معه ، ويكتسب منه في النهاية كل مقوماته ، ويلونه بطابع خاص ٠

ان الدارس لحياة فان جوخ مثلا يرى نوعا من هذا الصراع الذي شكل شخصيته ولون كل فترة في حياته وانعكس في الأثار الفنية التي تركها ، ففان جوخ عاني المأساة عندما طرد من الدير واشتغل مع عمال المناجم ،ووقت أن أحب وفشل في حبه ، وحين أراد أن يعترف له المجتمع بتعبيراته الفنية، ولم يجد بهذا الاعتراف ما يرضيه ٠ كل هذه العوامل كان لها تاثيرها في اتجاهه التعبيري المليء بالحرارة الذي يشبه اللهب المتدفق ٠ فلم يكن فان جوخ يصور بفرشته فحسب ، وانما بدمه وجسمه ، وبكل جزء من أطرافه ٠ أحس بالألم والمأساة ، وبالمضاضة وبتاثير المجتمع الخارجي عليه ، وترجم كل ذلك في أعماله ، فالرؤية الفنية السليمة اذا تستند الى ماضي البشرية الفني بقدر ما تستند الى فهم ماضي الفنان الذي نتذوق أعماله ، ونحاول أن نكتسب منها الخبرة الفنية التي سجلها ، وأضاء بها الحياة ٠

الرؤية التحليلية والتركيبية : هناك نظرتان يغلب الانسان احداهما عندما يريد أن يستمتع بالاعمال الفنية • النظرة الاولى تحليلية يفتت الرائى العمل الفنى الى علاقات من الخطوط والمساحات والالوان ـ علاقات بينهـا تباين أو توافق ، كما يحلل المعنى الذى يعكسه العمل الفنى ، ويضفى عليه أنواعا من الارتباطات تعاون فى فهم هذا المعنى وتبرزه • هذه النظرة التحليلية تساعد على تذوق الفن من ناحيته التشكيلية والموضوعية ، التى يلعب الجانب البنائى دورا رئيسيا فيها • وكلما تكشفنا علاقات ساعدنا هذا الكشف على التعمق فى نظرتنا الى العمل الفنى بصورة أشمل ، والشخص الذى لا يرى بسهولة الاعمال الفنية من زاويتها الجمالية قد يتمكن من هذه الرؤية لو شرحها له شخص خبير آخر مستعينا فى ذلك بالتحليل • لكن العمل الفنى فى الحقيقة كل ليس من السهل تحليله ، والكل يساوى أكثر من مجموع الاجزاء الداخلة فى تركيبه كما تؤكد ذلك نظرية الجشتالت • ويقصد بالكل فى العمل الفنى الصيغة باوسع معانيها ـ هو خطة التنظيم التى يحاول فيها الفنان أن يجمع كل الاجزاء الداخلة فى تكوين الصورة فى علاقة مرتبطة تظهر فيها وحدة لها تأثير جمالى متميز • ان النظرة التحليلية وان كانت تقربنا من تذوق العمل الفنى الا أنها لا تكفى وحدها لاكتساب الخبرة الجمالية والمتعة بها • فالعمل الفنى يؤدى رسالته ويغمرنا باشعاعه قبل أن نعى حقيقة بوجوده • فلابد أن نسمح لانفسنا أن يؤثر علينا العمل الفنى بكليته ، كما يجب علينا أن نستجيب اليه بكليتنا وبدون تفتيت • اذ أن اللحظة التى نتأثر بها ونقف مشدوهين دون أن نعرف السبب ، هى لحظة كلية لا تجزىء فيها ، ولكن فى الوقت الذى نبدأ نسأل فيه ، ما هذه ، وما تلك ، ونحلل ؟ تتلاشى الخبرة الجمالية بصورتها الملتئمة؟ ويحل محلها أنواع من التفكير ومن المعلومات ، فالنظرة الكلية هى لحظة من النشوة والتقدير ، يمر بها الشخص فتثار حواسه ، وتتيقظ انفعالاته ، دون أن يجادل فى سبب هذا التأثير أو يسال عن مصدره • وهـذا لا يعنى أنه لا يحلل ، فالتحليل له وظيفة ضرورية تمكننا من اكتساب الاتجـاه السليم للتذوق • ولكنه وحده ليس كافيا لكى نستطيع أن نكتسب الخبرة الجماليـة ونتذوقها • فالنظرة الكلية أشمل من التحليلية وعن طريقها تتم النشوة ، ويحدث التجاوب ، ونحن فى حالة شبه لا شعورية •

وحدة الخبرة الجمالية وطابعها الفردي : الخبرة الجمالية لها وحدتهـــا على الرغم من الاختلافات بين أجزائها • وهذه الوحدة ليست انفعالية أو عملية أو ذهنية • اذ أن هذه الاصطلاحات تعبر عن بعض المميزات التي نجدها بين طياتها • ولكن في استعراضنا لها يمكن أن ننتفع بهذه الاوصاف السابقة في ترجمتها وسنجد عند استرجاع الخبرة في ذهننا بعد معاناتها ، أنها تحمل صفة معينة تطغى عليها بشكل واضح يميزها ككل • ويصور جون ديوى كيفيـــة الحصول على الخبرة الجمالية بحجر يسقط من أعلى الجبـل ، فالنشاط الذى سيتم في هذه الحالة له صورة عملية : يبدأ الحجر من نقطـــة معينه ثم يترك حسبما تسمح الظروف ، الى أن يستقر في مكان ما في النهاية • فلوتصورنا أن هذا الحجر عنده الرغبة في أن ينظر الى الامام للنتيجة النهائية ، ويهمه كل الاشياء التي يقابلها في طريقه ، وكل الظروف التي تساعده في حركته ، أو تعوقه عن الوصول الى النهاية التي سيستقر عندها ، وأن هـــذا الحجر سيتصرف وينفعل نحو هذه الظروف وفق ما يلاقيه من عوامل معوقـة ، أو مساعدة • وأن النهاية التي سيصل اليها من استقرار ما هي الا نتيجة ختامية لكل العوامل التي مرت به من قبل حركته المستمرة • عنـــد ذلك يمكننا أن نقول : ان الحجر اكتسب خبرة ذات مظهر جمالي •

وكل خبرة جمالية تتميز بطابع فردي ، ولذلك ليس من السهل مقارنتها باية خبرة جمالية أخرى ، نظرا لنوع التجـارب التي يمر بهـــا الفنان وكل الملابسات التي تميزها عن تجارب غيره من الفنانين ، ولمـا تحمله من ألوان من التفضيل والادروك الشخصي الاصيل الذى يمثل طابع حياة هـــذا الفنان ومزاجه العام ـ على أننا لو تصورنا هذا الحجر يسقط من مكانه عدة مرات لرأينا أنه سيشق له طريقاً في كل مرة يختلف عن طريقه في المرات الاخرى ، وسينتهي حتمـا الى أماكن أو نهـايات مغـــايرة حسب مالاقاه في كل مـرة من معوقات أو معينات لحركته ، ولذلك فخطة سيره متميزة ، وستتأثر النهاية التي يصل اليها بمدى اليسر أو العسر في اتجاه كل حركة ، ولعـل هــذا يوضح ضرورة التمييز الفردي في النهاية • وبما أن الفن تعبير عن شخصية الفنان فلابد أن تتميز أصالة التعبير بطابعها الفردي • •وكل شيء له طابــع فردي ليس من السهل وضعه تحت أقسام معينة ، أو اخضاعه لقوانـــين أو

مبادىء ثابتة لا تتغير ، وطبيعي أن كل عمل فني يمكن أن تنسبه الى طائفة من الاعمال أنتجت تحت حقبة معينة ، أو تحت اطار خاص ، ولكن هـذا التقسيم لا ينفي الناحية الفردية ، واذا كنا نعتبر مثلا أن جوجان ، وسيرا ، وفان جوخ جمعتهم مدرسة فنية واحدة ، الا أن لكل من هؤلاء اتجاه الفني المميز ، الذي يبين شخصية محـددة المعـالم ، تختلف في جوهرها عن كل الشخصيات الاخرى • وطالما كان لكل عمل فني خبرة جمالية خاصة فان معنى ذلك أنه يتضمن قيمة لا تتضمنها الاعمال الاخرى • وتلونه هذه القيمة بطعم خاص • والعمل الفني المبتكر له فرديته وليس من السهـل أن ينتمي الى فصيلة معينة أو يخضع لنفس المبادىء التي تحكم نوعا من الانتاج ، ومادام العمل الفني يتميز بالاصالة الذاتية فكل محاولة تطبق فيها المستويات التقليديه أو التاريخية أو أية مستويات تتعرف عليها للحكم عليه ستبوء حتما بالفشل • ومع هذا فان الخبرة بالاعمال الفنية ، تمكننا من اكتساب معيار للتذوق كنتيجة لعملية المقارنة التي نسترسل فيها بطريق لا شعوري • وبتوالي ممارسة هذه العملية نكتسب ما نسميه الذوق الرفيع الذي يساعدنا فيما بعـد على رؤية الاعمال الفنية الجديدة ، لا من كونها مضاهية في شكلها لما سبق أن رأيناه من أعمال ، ولكن لأنها تتحدث بنفس اللغة ، ولانها قادرة على أن تثـير انفعالاتنا ، وتهز عواطفنا ، وتجدد رؤيتنا ومتعتنا في الحيـاة ، والجـدة هنا لا تنفصل عن التاريخ الانساني فهي حلقة من سلسلة طويلة يتعذر فهمها بشكل سليم دون أن نتبع هذه السلسلة ونعي بحلقاتها • ولا يوجد تطابق بين العمل الفني الجديد وما سـبق أن أنتجته البشرية على نفس النمط • ولذلك فان رؤيتنا للأعمال الفنية القديمة ، قد تصقل معيارنا في التذوق لكنها لا تكون سندا نهائيا لرؤية الأعمال الجديدة التي تتضمن حتما قوانين جديدة ، مرتبطة بثقافة العصر ، وفردية الفنان ، وبما تنطوي عليه الأعمال الفنية من مميزات خاصة • ولذلك فان نظرتنا لها ، مع استنادهـا الى الخبرات الفنية الماضية يجب أن تكون محررة في الرؤية لنستطيع أن ندركها ونستمتع بها • اذ ليس من المتوقع أن يقرأ القصيدة الجديدة أو يخلقها انسان قراءته شاعرية •

التذوق عملية نامية : ان تذوق الأعمال الفنية ، والاستمتاع بها ، عملية نامية كنمو النبات تمتد منها فروع في كل الاتجاهـات ولذلك فانه لا يكفي

للشخص لكي يرى الأعمال الفنية ما لديه من استعداد فطرى لتذوق الجمال، اذ أن هذا الاستعداد تشكله الحياة وتصونه ، وترتقى به • ولذلك قد يصل الى مراتب عليا مجردة لا يستطيع ذوق الرجل الساذج ان يدركها • ونلاحظ هذه الظاهرة فى رواد الأفلام السينمائية : فالجمهور العادى لا يمكنه أن يتذوق الا الأفلام البسيطة التى تمثل بلغتـه الأصلية ، وبلهجته ، ويتجنب رؤية الأفلام الأجنبية مهما كان مستواها ، لأن عملية الفهم تقل عند تغيير اللغة ، وحتى فى حالة وجود ترجمة مصاحبة للفيلم ، فان طبقة الأميين لا يستسيغون مع ذلك رؤية هذه الأفلام نظرا لصعوبة تتبع هذه الحوادث وتعذر تفسيرها ، بعكس الطبقة المثقفة التى تتجه بتفكيرها الى البحث عن الفيلم الممتاز أيا كان مصدره ، ولذلك فان مجال ادراكها يتسع ، وتذوقها مؤسس على مبادىء أعمق من التى تستند اليها الرؤية الساذجة • ولهذا فان الأعمال الفنية الرفيعة ترحل آلاف الأميال وتجد روادا ومقدرين فى مختلف البلدان والعصور ، ومهما كان مذهبنا السياسى أو الدينى ، ومهما تنوعت لغتنا ، فاننا حتما سنشترك مع غيرنا من سائر البشر فى التأثر بالفنون على اختلاف صورها وبخاصة كلما ارتقت ثقافتنا وتهذبت عاداتنا فى الرؤية •

الرؤية الفنية عملية اجتماعية : كلنا نستمتع بالأعمال الجمالية استمتاعا تأمليا هادئا ، ولكن بعد هذه المتعة نحب أن نتحدث عنها الى أصدقائنا ولذلك فان الرؤية الجمالية والاستمتاع بها تنطوى على ناحية اجتماعية اذ أن كل شخص يحاول أن يشرك غيره فيما رأى وأحس • فعند ذلك تتكون لدى الجميع أحاسيس مشتركة تجعلهم أكثر تقاربا وتفاهما من ذى قبل • وتعتبر الأعمال الفنية أكمل وسائل للاتصال غير المعوق بين الانسان وأخيه ، وبخاصة فى هذا العالم الذى يمتلىء بفجوات سحيقة ، وجدران تحجب الخبرة المشتركة•

الخلاصة : ويمكن تلخيص أهم المبادىء التى تستند اليها الرؤية الفنية السليمة فيما يلى :

(١) أن الرؤية الفنية هى استجابة انفعالية يتاثر فيهـا الرائى بالعلاقات التى يتضمنها العمل الفنى •

(٢) أن العمل الفنى اذا خوى من الانفعال يتحول الى عمل آلى ميت •

(٣) أن الانفعال يفرغ فى قالب معمارى وليس من المستطاع فصل الانفعال عن القالب المعمارى الذى يتضمنه .

(٤) أن الرؤية الفنية متغيرة من شخص لآخر ومن لحظة لأخرى نتيجة لتغير خبرات المستمتعين بالفن .

(٥) كلما تعمقت وجهة نظر الفنان تطلب عقلية مدربة لتذوق آثارها .

(٦) ان الرؤية الفنية تحمل وجهة نظر المستمتع بالفن أما انتاج العمل الفنى ذاته فيمثل وجهة نظر الفنان .

(٧) أن الشخص العادى المنكب على مشاعل الحياة لا ينظر الى الأعمال الفنية من الوجهة الجمالية فنظرته تختلف فى درجتها وفى نوعها عن نظرة الفنان، وهو لا يستطيع أن ينال حظه من خبرة الفنان الجمالية الا اذا نظر الى العمل الفنى من نفس الاطار الذى ينظر منه الفنان .

(٨) ان الرؤية الفنية تتعمق بدراسة الماضى الفنى ، وتزداد المتعة الفنية لأعمال الحاضر بقدر تعمقنا فى فهم أعمال الماضى .

(٩) ان دراسة التراث الفنى الماضى تساعد فى ايجاد معيار سليم للرؤية الفنية ، لكن هذا المعيار يجب أن يتكيف مع كل رؤية فنية خاصة .

(١٠) ان الخبرة الجمالية لها طابع فردى وهى تتجدد بتجدد الأعمال الفنية وتتاثر باعمالها .

(١١) لا تشابه الأعمال الفنية فى فرديتها الأعمال الفنية القديمة ، ولذلك كان من الخطأ وضع الأعمال الجديدة تحت نفس المدارس أو التقسيمات القديمة .

(١٢) كل تقدم فنى جديد يعتمد على جذور تمتد فى الماضى ،والابتكار هو صياغة جديدة للكشوف التى نجح الفنانون من قبل فى تسجيلها .

الإشراف التربوي مهمة قيادية ..؟

للأستاذ محمد سليمان شعلان
خبير التربية والتعليم بالوزارة المركزية

الاشراف التربوى مهمة قيادية لتحسين الموقف التعليمى ، ويستخدم الاشراف التربوى أسلوب التعاون بطرق تبرز الامكانيات المادية والبشرية وتنميها وتنظمها بحيث يمكن الحصول على أقصى ما يمكن من التعليم والنمو لكل من يشترك فى البرنامج التربوى بكافة نواحيه .

والاشراف يمهد السبل الفعالة لاطلاق كافة الامكانيات الانسانية لجميع المشتركين فى عملية التربية ومن بينهم الطلبة والآباء والمدرسين والاداريين والموجهين الفنيين ، ويتيح الفرصة أمام الأفراد ليساعد بعضهم بعضا فى النمو .

والاشراف مهمة فنية مهنية تساعد على تهيئة الجو الصالح الذى يساعد على سهولة عملية النمو التربوى الانشائى ، وهو يهتم بالمجتمع كله لأنه يعتبره جزءا من الموقف التعليمى لكل من يعيش فيه من أطفال وشبان وبالغين .

والاشراف يساهم فى تحقيق أهداف التربية فى الحياة الديمقراطية ويقوم بالارشاد الضرورى فى المحاولات التى تبذل لفهم نمو الانسان وتقدمه . وبهذه الطريقة فهو يقوم بانشاء العلاقات السليمة بين البشر ، وينهض بالمناهج ويستفيد من كل امكانيات المجتمع والمدرسة ، ويقوم بتقويم نتائج البرامج التعليمية على ضوء البرنامج العام للتربية .

والمدرس هو أهم شخص فى الموقف التعليمى اذ يلعب فيه الدور الأساسى ، ولهذا يجب على القائمين بالاشراف أن يتاكدوا من أن كل ما يتخذ من الاجراءات لابد وأن يبرز أهمية المدارس وأهمية علاقته بالأطفال ، وعليهم أن يهيئوا الجو الذى يستطيع فيه المدرس أن يعرف امكانياته ويستغلها بثقة ، الجو الذى يأخذ فيه المدرس مكانه المناسب ويشعر بانتمائه اليه وباهميته كفرد وكمربى .

مقتبس من تقرير مؤتمر الولايات الجنوبية بالولايات المتحدة الامريكية الذى عقد لمدة ثلاث سنوات انتهت عام ١٩٥٤ لمعالجة مشكلات التعليم فى أربعة عشر ولاية من هذه الولايات ، والذى يهدف أساسا من وراء هذه الدراسة الى تحسين القيادة التربوية .

ويشمل الموقف التعليمى البيئة المادية المهياة بحيث تساهم فى الوصول الى النجاح ، كذلك يعمل الاشراف على تهيئة الظروف الأكثر صلاحية للعمل ، ومن الضرورى جدا اتخاذ السياسة الادارية المناسبة والعمل المثمر نحو هذا الهدف •

ويمكن أن يكون الاشراف وسيلة من وسائل معرفة ما يثبت صلاحيته من الآراء التربوية وتسهيل تطبيقها ووضعها موضع التنفيذ واكتشاف طرق ادخال التحسينات على ما سبق ثبوت صلاحيته ، وخلق أوجه نشاط ذات قيمة فى اعداد النشء لمواجهته احتياجاته مستقبلا ، ولتوفير الطرق التى تكفل جعل نواحى المعرفة فى متناول الجميع •

الحاجة الى الاشراف

ان الدراسة المستمرة واطراد التحسن شرطان لا غنى عنهما للمواقف التعليمية ، وهما أمران حيويان لمواجهة احتياجات الاطفال والشباب فى المجتمع الدائم التطور •

ولمواجهة الحاجة الدائمة للدراسة ولتحسين التعليم يجب أن يكون المجال مفتوحا أمام خدمات الاشراف ، وهذا النوع من القيادة الذى تشتد الحاجة اليه لتنسيق البرنامج التعليمى وتحسينه داخل أى نظام تربوى يمكن أن يتم بواسطة : ـ

* اجتذاب كثير من الناس والمجموعات للقيام بالتخطيط والعمل والتقويم التربوى المستمر •
* تنظيم المجموعات لاغراض التخطيط والعمل التعاونى المستمر •
* المساعدة على التعرف على المشكلات وتشخيصها وحلها •
* توفير الفرص لتبادل الافكار •
* تنظيم المعلومات الجديدة التى أسفرت عنها الابحاث وجعلها فى متناول الجميع •
* استغلال الامكانيات والقوى المختلفة والتشجيع على استخدامها استخداما مثمرا حكيما •
* مساعدة جميع الاعضاء على النمو الشخصى والمهنى •
* التعرف على القيادة وتنميتها •

* المساعدة على حسن اختيار واستخدام أصلح المواد الموجودة •

* مساعدة الاداريين على الاطلاع على الحاجيات التربوية وعلى التطورات التى تطرأ على البرنامج التعليمى فى جميع المستويات •

المبادىء الاساسية التى يقوم عليها الاشراف :

يساهم الاشراف فى النمو المرجو لجميع الاشخاص المشتركين فى عملية التربية ، وهذا المبدأ أساسى ويتقدم جميع المبادىء الاخرى التى يقوم عليها الاشراف ولتحقيق هذا المبدأ فى أهميته فأن الاشراف لابد وأن : ـ

* يدرك الاجراءات والعمليات الصالحة والمتبعة فى المواقف التعليمية ويؤمن بها •

* يسعى الى خلق جو يوحى بالتفكير المنتج والعمل السليم المجدى ويفتح لها المجال •

* يحترم الحاجة الى الوقت والنضوج اللازمين لنمو الأفراد •

* يساعد على انبثاق القيادة المبتكرة فى المواقف التعليمية وعلى انبثاقهـا من شخص الى شخص طبقا لما لدى الافراد المختلفين من أنواع المساهمة التى يمكنهم المساهمة بها •

* يشجع على أن يشترك فى اتخاذ القرارات كل من يتأثر بنتائج هذه القرارات •

* يدرك الفروق الفردية ويستغلها ، ويقوم على نواحى القوة فى الافراد

* يساهم فى حل المشكلات التى يعتبرها المدرسون هامة ، كما يساهم فى خلق المواقف التى تساعد على اكتشاف المزيد من هذه المشكلات •

* يحاول جاهدا أن يواجه حاجة المدرسين الى الشعور بالامن والى الاحساس بالانتماء وبالمركز الاجتماعى والى تأكيد الذات تأكيدا تاما •

* يسعى الى تطوير السياسات الادارية وأغراض الاشراف التى تنهض على الفهم المتبادل •

* يشجع ويساهم فى عمل التجارب واجراء البحوث •

* يدرك الحاجة الى التخطيط والعمل والتقويم المستمر ويشجع هذه العمليات •

ويعرض الاشراف كل هذه المبادىء بطرق عملية حتى يصبح المدرسون والطلبة والآباء ومن يهمهم الامر أكثر كفاءة وانتاجا •

تنظيم خدمات الاشراف وتنفيذها :

الاشراف كما سبق ذكره ـ مهمة قيادية ويستخدم أسلوب التعاون بطرق توحد كلا من الامكانيات المادية والانسانية وتنميها وتنظمها بغرض حصول جميع من يشتركون فى البرنامج التعليمى على أقصى ما يمكن الحصول عليه من التعليم والنمو •

وتتأثر نوع القيادة المشرفة بالسياسات التنفيذية • ومن واجب الادارة أن توفر الوسائل التى بها تؤدى خدمات الاشراف وظائفها على الوجه الاكمل مع مراعاة أن يقوم الاعضاء المشرفون متعاونين بتنمية هذه الوسائل •

وفى الواقع أن تنظيم وتنفيذ خدمات الاشراف هو انعكاس للاهداف والمبادىء الكبرى لاى نظام تربوى • والخدمات التى يقوم بها المشرفون القادة لا تنطلق الا فى البيئة التى تضمن مستوى عال فى التخصص المهنى ، والحرية والامان بالنسبة للافراد الذين يقومون بالاشراف على التعليم • وتنظيم هذه الخدمات وتنفيذها يجب أن يكون بطريقة محددة المعالم وأن يعاود القائمون بها فحصها وتقويمها حتى يمكن تعديلها بحيث تساهم فى النهوض بالبرنامج التعليمى فى جميع مستوياته •

ومن واقع الدراسات التى أجريت حول خدمات الاشراف فى الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة ، يبدو أن هذه الخدمات الاجتماعية تكون أكثر قيمة فى تحسين نوع التعليم وفى تهيئة المساعدة القيمة للمدرسين اذا نظمت على ثلاثة مستويات •

أ ـ مستوى المدرسة المحلية •

ب ـ مستوى القسم التعليمى •

جـ ـ مستوى الولاية •

ومن الضرورى تنسيق العمل فى هذه المستويات الثلاثة ضمانا لسهولة التفاهم وكذلك ضمانا لتنمية روح التعاون التى لا غنى عنها لمن يعملون فى ميدان واحد •

خدمات الأشراف فى نطاق المدرسة المحلية :

تقع على عاتق ناظر المدرسة مسئولية أساسية وهى النهوض بمستوى التعليم ، وتتفاوت مسئولياته الاخرى كلها فى قيمتها بمقدار ما تؤديه فى سبيل الوصول الى هذا الهدف الاساسى • ويحتاج ناظر المدرسة الى الوقت الكافى الى جانب الوقت الذى يحتاجه للقيام بمسئولياته الدراسية ، لكى يشرف على التعليم • ويختلف مقدار الوقت الذى يخصص لمهام الاشراف طبقا لحجم المدرسة • وقد رأت معظم الولايات المشتركة فى هذه الدراسة أنه ما لم يقل عدد المدرسين عن عشرة فأن ذلك مبرر كاف لأن يتفرغ الناظر للاشراف وان يعفى من التدريس ، كذلك لابد من توفير الكتبة والافراد اللازمين للاضطلاع بالمسئوليات التى تكفل سير العمل ، ويحسن ألا يكلف المدرسون بالقيام بهذه المهام وذلك خشية ارهاقهم واعاقتهم عن أن ينتهزوا فرصتهم فى القيام بالنهوض بمستوى التعليم •

والناظر ولا شك يعرف الكفاءات الخاصة التى تتوفر لدى كل مدرس عنده ويعمل بكل ما لديه من امكانيات على اكتشاف هذه الكفاءات واستغلالها فى صالح مستوى المدرسة العلمى • فالمدرس الذى يمتاز بموهبة فنية مثلا يساعد المدرسين الآخرين فى التخطيط المتعلق بهذه الناحية فى البرنامج المدرسى ، وكذلك يعرف الناظر وهيئة التدريس الامكانيات الموجودة فى المجتمع المحيط بهم ويستغلونها فى النظام المدرسى كوسيلة للنهوض بالتعليم •

وقيادة الناظر الفعالة فى المستوى المدرسى المحلى تتوقف على كفاءته فى الأشراف ، والناظر الكفء له القدرة على العمل مع الناس وعلى تنظيم الآراء وعرضها عرضا مجديا ، وله المام كاف بالمنهج والقدرة على أن يقوم بالقيادة السليمة فى مواجهة المشكلات •

خدمات الاشراف فى القسم التعليمى :

تعتبر مهمة الاشراف العام على جميع المستويات حيوية فى كل نظام مدرسى ، كما أن من المرغوب فيه أن يكون القائم بالاشراف متفرغا له فى المدارس التى يكون عدد المدرسين فيها بين ٥٠ ، ٧٥ مدرسا • وتتحدد طبيعة خدمات الاشراف الاضافية على ضوء برنامج المدرسة وعدد المدرسين الذين يقوم

المشرف بالتعاون معهم ، ولابد من اعفاء المشرفين من الأعباء الادارية التى تقف حائلا دون التعاون بينهم وبين المدرسين .

ويجب أن تكون هناك قواعد تحدد انشاء وحدات الاقسام التعليمية التى تقوم بالاشراف وكذلك يجب أن يحدد عدد المدرسين فى كل وحـــدة ومدة العمل والمؤهلات والمرتبات وكيفية دفعها ، فالمرتبــات ومدة الخـدمة وظروف العمـــل لابد وأن تكون مغرية بحيث تجذب الكفايات من القيــادة للقيام بالاشراف وبقائهم فيه .

وقد دلت التجارب فى بعض الولايات الجنوبية على أن نظام الاشراف المحلى يكون أكثر ما يكون استقرارا عندما تكون هناك سياسة محددة تتبعها الولاية وتمولها ــ سياسة خاصة بالخدمات الاشرافية .

كذلك وجد أن من المرغوب فيه وجود مكتب للاشراف يقوم بمهمته فى دائرة واسعة ويكون مزودا بالكتبة والاداريـين ــ ويكون به مكان محــــدد وامكانيات لعقد الاجتماعات ، ولابد من وجود ورش

كما ولابد وأن يكون لهذا المركز ميزانية كافيـــة لصرف بدل السفر الكافى لحضور الاجتماعات التى يعقدها المشرفون بقصد زيادة وتنمية خبراتهم وخبرات المدرسين .

واذا كان المشرفون لا يتحملون أية مسئولية ادارية تتعلق بالمدرســـين الا أن عليهم تقع مسئولية توجيه المدرسين الى نواحى القـــوة والضعف فيهم والعمل مع القائمين بالادارة والمدرســـة على تنمية الفهـــم الأعمق والمهارة الاكثر فى التدريس . كذلك يستطيع المشرف بواسطة ادراكه لقدرة المدرسين على القيادة أن ينبه الادارة الى المدرسين الذين يمتازون بالكفاءة الخاصـــة فى هذا الميدان .

خدمات الاشراف التى تقوم بها الولاية :

فى عام ١٩٤٨ نشر مؤتمر البحوث بالولايات الجنوبية عن مشاكل التربية تقريرا عن مسئولية الدولة فى تنظيم وادارة التربية ، وقد حدد هذا المؤتمر مكانه وأهمية الخدمات الخاصة بالاشراف والتى تقـــع على عاتق الولاية على الوجه الآتى :

. لابد أن تزود كل ولاية بعدد كاف من الافراد الاكفاء الذين يستطيعون تادية خدمات استشارية للوحدات الادارية المحلية ، وهذه الهيئات الفنية فى المناطق تتوفر لها فرص قيمة ، كما أن لها المسئولية الكاملة لاداء كثير من الخدمات للسلطات التربوية • ومن الوظائف الرئيسية للمناطق المساهمة فى أداء الخدمات الاستشارية والمباشرة للسلطات التربوية المحلية ازاء المشكلات التى تطرأ تعليمية كانت أم مالية أو ادارية » •

ومن المعتقد أن الاشراف المباشر الذى تمارسه مدرسة ما هو وظيفة محلية وأن الهيئات التى تقوم بالاشراف والتابعة للدولة تكون أكثر ما تكون انتاجا اذا هى قامت بالاشراف بالتعاون مع القيادة المحلية وعن طريقها •

وتعبر الكلمات الآتية التى وردت فى دراسة حديثة لوظائف الدولة عن هذه الفلسفة : « قليل من الولايات لا زالت تقوم بالاشراف المباشر على التعليم داخل الفصول الدراسية ، وتؤمن معظم السلطات التى تشرف على ادارة المدارس بان هذا الاجراء غير سليم فى جوهره والاعتراض عليه ينبنى على الاسباب الآتية :

١ ــ أنه اجراء لا يتفق مع الاجراءات الخاصة بالتنظيم والادارة •

٢ ــ أنه ليس أمرا عمليا ممكنا ولا ملائما أن تباشر المنطقة تنفيذ برنامج فعال وشامل ودائم للاشراف المباشر داخل الفصل •

٣ ــ انه قد يكون مضيعة لوقت الهيئة المختصة بالاشراف » •

لهذا فان خدمات الاشراف التى تقوم بها الولاية فى حاجة الى تنسيق ، والعمل المنسق بين القيادة التى تهيئوها الولاية والقيادة التى تقوم بها المدرسة أمر مطلوب • ويمكن باتخاذ الترتيبات اللازمة مع معاهد اعداد المعلمين وغيرها وضع الخطط التعاونية لتوفير الخدمات الخاصة كجزء من برنامج الاشراف المنسق • وهذه الخطط التعاونية تكون عظيمة الجدوى اذا توفرت لها المعونة الاقتصادية والادارية •

ومن المرغوب فيه كذلك انشاء مركز للاشراف الحكومى على الوسائل التعليمية والتربية المحلية التى تقوم بها هيئات الاشراف المحلية •

ويحدد الاشراف على ضوء الاحتياج اليه • وقد أجمعت الولايات المشتركة فى البحث على أن هناك حاجة للخدمات الخاصة أكثر مما يقدم الآن•

وفى كثير من الحالات تقوم معاهد اعداد المدرسين فى مختلف الولايات بتوفير الخدمات حيث تشتد الحاجة اليها ، واتساع نطاق هذا التعاون أمر مطلوب وتتوقف قيمة الخدمات الاستشارية المؤداة على مقدار كفاءة الهيئة الفنية التى تقدمها • ومالم يكن الأساس فى قبول كل عضو من أعضائها هو قدرة ذلك العضو على المساهمة الفعالة ، لا على مجرد شغل الوظيفة ، فان خدماته تكون قليلة الجدوى •

وانه لعلى أكبر قسط من الاهمية أن يكون أعضاء هذه الهيئات حائزين على أكبر جانب من الكفاية العلمية والمقدرة والخبرة العملية التى تمكنهم من خدمة السلطات المدرسية المحلية فى حل جميع المشكلات المتعلقة بالتنظيم المدرسى والمنهج والادارة والعمل • وكذلك يجب على الاعضاء أن يكون فى استطاعتهم المساعدة على حل المشكلات عن طريق البحوث وعقد المؤتمرات والمناقشات وأن يكونوا على جانب كبير من الكفاءة بحيث يتسنى لهم الحكم على قيمة البرنامج المدرسى وتفسيره •

ويمكن أن تكون خدمات الولاية فى هذا الميدان فعالة لاقصى حد ممكن عندما تكون الهيئات التابعة لها متيقظة لجميع فرص العمل مع المعاهد التربوية الاخرى والادارات الحكومية المختلفة ، ومتيقظة كذلك لاستغلال امكانياتها • ويجب أن يكون هناك جهاز دقيق لتقييم جدوى هذه الخدمات المتعلقة بالاشراف التى تقدمها الولاية • كما ينبغى أن تفسر أهداف هذه الخدمات وطرقها فى المدارس والوحدات المحلية وفى الولاية حتى تكسب تأييد الجمهور الكامل علاوة على تأييد مدارس الولاية بأكملها •

ومن الواضح أن تنظيم خدمات الاشراف واداراتها هو الذى يعكس الاهداف والمبادىء التى يقوم عليها أى نظام تربوى •

التربية والتعليم فى ظل نظام الادارة المحلية

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

فى ٢٨ مارس ١٩٦٠ صدر قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة بالقانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ باصدار قانون نظام الادارة المحلية الذى تنص المادة الاولى منه على أن تقسم الجمهورية العربية المتحدة بقرار من رئيس الجمهورية الى وحدات ادارية هى المحافظات والمدن.والقرى ويكون لكل منها الشخصية المعنوية •

وبمقتضى هذا القانون يشترك شعب كل اقليم فى انشاء وادارة مختلف المرافق والاعمال ذات الطابع المحلى التى تعود بالنفع العام على الاقليم ـ بما فى ذلك القيام بشئون التعليم فى الحدود التى تحددها اللائحة التنفيذية للقانون ـ عن طريق مجالس المحافظات والمدن والقرى التى يشترك فيها ممثلو الشعب مع محافظ الاقليم ومعاونون من ممثلى المصالح الحكومية فى تصريف أمور الحكم فى الاقليم واصدار القرارات التنفيذية لادارة مختلف المرافق فى نطاق السياسة العامة للدولة •

وقد صدرت اللائحة التنفيذية بقانون نظام الادارة المحلية بالقرار الجمهورى رقم ١٥١٣ لسنة ١٩٦٠ وشمل الباب الثانى من الباب الخامس من هذه اللائحة شئون التربية والتعليم كالآتى :

مادة ٣٥ : يباشر مجلس المحافظة شئون التربية والتعليم الآتية :

أ ـ انشاء وتجهيز وادارة المدارس الثانوية العامة والفنية ما عدا المدارس التجريبية والنموذجية التى تتبع الوزارة مباشرة •

ب ـ انشاء وتجهيز وادارة مدارس المعلمين والمعلمات ما عدا معاهد المعلمين العليا •

ج ـ انشاء وتجهيز وادارة المدارس المختلفة فى المدن والقرى التى ليست بها مجالس محلية أو التى لا تدخل فى اختصاصها هذه الانواع من المدارس •

مادة ٣٦ : يباشر مجلس المدينة شئون التربية والتعليم الآتية :

أ ـ انشاء وتجهيز وادارة المدارس الاعدادية العامة والفنية فى دائرة المجلس •

ب ـ انشاء وتجهيز وادارة المدارس الابتدائية بدائرة المجلس •

مادة ٣٧ ـ يباشر المجلس القروى انشاء وتجهيز وادارة المدارس الابتدائية فى نطاق القرية أو القرى الداخلة فى اختصاصها •

مادة ٣٨ ـ تباشر المجالس المحلية كل فى دائرة اختصاصها الشئون الآتية :

أ ـ توزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع فى التعليم •

ب ـ الاشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق والاقتراحات الخاصة بالتعديلات التى تقتضيها البيئة المحلية •

جـ ـ تحديد مواعيد الاجازات المدرسية طبقا للظروف المحلية مع مراعاة طول مدة السنة الدراسية المقررة •

د ـ تحديد مواقيت جدول المدرسة بما لا يتعارض مع الساعات المقررة فى الخطة الدراسية •

هـ ـ تنفيذ سياسة تعليم الكبار ومحو الأمية •

و ـ الترخيص فى انشاء مدارس ومكاتب خاصة فى ضوء السياسة العامة للتعليم وبما يتفق مع الاحتياجات المحلية ، وتحديد مستوياتها طبقا للشروط المقررة ، ومنح الاعانة المستحقة لكل مرتبة منها • .

ز ـ الاشراف على امتحانات النقل فى المدارس التى يديرها كل مجلس وتحديد مواعيد هذه الامتحانات أما الامتحانات العامة فتختص بها وبتحديد مواعيدها وزارة التربية والتعليم •

ح ـ تحديد أماكن المدارس الداخلة فى اختصاصه •

ط ـ انشاء وتجهيز المكتبات المدرسية والأندية الرياضية المدرسية فى المدارس الداخلة فى نطاقه •

ى ـ تدبير وتنظيم مسائل التغذية للطلاب فى المدارس التى يديرها المجلس •

ك ـ تيسير كل ما يتصل بالرعاية الصحية المدرسية •

مادة ٣٩ : قرارات مجالس المدن والمجالس القروية فى الشئون المذكورة فى المـادة السابقة يجب اعتمادها من رئيس لجنة التعليم بمجلس المحافظة عدا ما جاء فى البنود الاربعة الأخيرة منها •

نبذة تاريخية عن الادارة المحلية :

لعل من الصور القريبة من نظام الحكم المحلى من حيث اعطاء المحافظات الاستقلال الذاتى للقيام بالخدمات العامة هو نظام مجالس المديريات الذىأنشىء فى مصر عام ١٩٠٥ والذى كان بمقتضاه تفرض ضرائب معينـــة للنهوض بالتعليم فى كل اقليم وقد أدى هذا النظام خـدمات تعليميةجليلةالىأنضمت مدارس مجالس المديريات الى وزارة المعارف فى ذلك الحين سنة ١٩٣٦ •

ولكن وزارة المعارف ظلت بنظام المركزية وتجميع الرؤساء والادارات فى الديوان العـــام ممـا أدى الى الرجـــوع للـــوزارة فى كل التفـاصيـل فانشغلت بذلك الوزارة عن التفرغ لدراسة المشروعات التعليميـــة الجديدة واستنباط طرق التربية الحديثة والقيام بالبحوث العلمية فاصـــدرت الوزارة قرارها الوزارى رقم ٥٠٢٨ بتاريخ ٨/٥/٣٩ بتقسيـــم العمـل بين الوزارة والادارات التى أنشأتها فى الاقاليم وكان عددها ستة وأطلقت عليها الادارات الاقليمية ـ

وقد تطورت الادارات الاقليمية فاصبحت مناطق تعليميـــة وزادت حتى بلغت الآن ٢٣ منطقة •

ولعل من أكبر الخطوات التى سبقت بها وزارة التربية والتعليم الى تنفيذ نظام اللامركزية القرار رقم ٤٥٩ لســـنة ١٩٥٥ الذى أوضح بالتفصيـــــل اختصاصات المنطقة وتنظيم العمل بها حيث نص على أن تنظيم المنـــاطق لتقوم بوظائف فنية وادارة تمثل صورة مصغرة ما فىالديوان العام وتكون لها سلطات تمكنها من أداء هذه الوظائف •

وقد صدرت قرارات وزارية مكملة لتوضيح اختصاصات المنطقة وأقسامها واختصاصات كل قسم •

تجربة منطقة الجيزة النموذجية :

فى عام ١٩٥٦ وافق السيد الوزير كمال الدين حسين على تشكيل لجنة لبحث نظام منطقة الجيزة التعليمية كنموذج للمناطق الاخرى لمعرفة مدى ما تحقق فيها من الاستقلال اللامركزى ودراسة صعوبات العمل ومعوقاته واقتراح التعديلات التى يمكن ادخالها فى التنظيم الادارى والفنى بالمنطقة لتكون منطقة نموذجية تجرب فيها النظم المقترحة التى تكفل استقلال الادارة المحلية. حتى يمكن الاسترشاد بالنتائج الناجحة فى اعادة تنظيم المناطق الاخرى •

وقد استمرت البحوث فى النظم الادارية والفنية فى هذه المنطقة حتى صدر قانون نظام الادارة المحلية •

وقد أسفر البحث فى تنظيم منطقة الجيزة التعليمية عن اعادة النظر فى التقسيمات الادارية الخاصة بالمنطقة وتعديلها بما يكفل الاحتفاظ لكل وحدة بالاستقلال اللامركزى فقسمت المنطقة جغرافيا الى أربع مراقبات محلية متعادلة تقريبا فى عدد المدارس • فقد كان بالمنطقة قبل هذه التجربة أربعة مديرين مساعدين أحدهم للتعليم الابتدائى ويشرف على نحو ٤٠٠ مدرسة والثانى للتعليم الاعدادى وكان يشرف على نحو ٤٠ مدرسة والثالث للتعليم الثانوى وكان يشرف على نحو ١٥ مدرسة والرابع أضيف للمنطقة أخيرا ــ وقد عين فى النظام الجديد أربع مراقبين محليين يشرف كل منهم على جزء محدود من المنطقة يشمل جميع مراحل التعليم وقد أثبتت التجربة ان هذا الاشراف أجدى ثمرة وأعدل توزيعا وأعظم انتاجا وأيسر ادارة •

كما نجح فى هذه المنطقة تعديل نظام التفتيش الفنى على المدارس بحيث يقوم المفتش بالتفتيش على مادته فى جميع أنواع المدارس بمراحلها المختلفة فى القطاع الذى يوكل اليه وذلك بعد أن كان التفتيش موزعا على مدارس من نوع واحد من التعليم موزعة بالمنطقة مدرسة فى أقصى الشرق وأخرى فى أقصى الغرب وقد ساعد توزيع المفتش فى المراقبات المحلية على التوجيه لقرب المفتش من المدارس بعد أن كان معظم الوقت يضيع للانتقال بين أرجاء المنطقة الواسعة كما ساعد قرب المفتش من مدارسه على تكرار الزيارات وأصبحت المدرسة مطروقة من المفتشين أكثر من ذى قبل فازداد نشاطها •

وقد أنشىء بالمنطقة قسم تجريبى يقوم بأجراء البحوث الخاصة بالمنطقة مسترشدا فى ذلك بتوجيهات الادارة العامة للبحوث الفنية بالوزارة •

وأعطيت المنطقة حرية أكثر فى اختيار العناصر الصالحة من بين موظفيها لشغل الوظائف الرئيسية من مراقبين ونظار مدارس ومفتشين فى حدود استيفائهم للشروط العامة •

وقد أجريت تجارب تفصيلية فى نواحى العمل الفنى والادارى أسفر بعضها عن النجاح مثل صرف ماهيات وأجور الموظفين عن طريق تقسيم المراقبات الى مجموعات صرف تتناسب مع موظفى كل مراقبة وتجميع السلف المستديمة الخاصة بمدارس المرحلة الاولى فى مزاكز صرف الماهيات على نفس الاسس السابقة فانخفض بذلك عدد الاستمارات الخاصة بالماهيات والسلف التى كانت تصدرها احدى المراقبات المحلية من ٧٥٤ الى ٦٧ استمارة فقط •

وقد كان من نتيجة هذه التجربة أن تقدمت بعض المناطق التعليميةالاخرى باقتراحات مفصلة فى اعادة تنظيم العمل بالتقسيم الى مراقبات محلية أسوة بما هو متبع فى منطقة الجيزة النموذجية • وقد أرجأت الوزارة تنفيذ هذه الاقتراحات لحين صدور نظام الادارة المحلية •

وقد تبين أثناء سير التجربة أن هناك صعوبات فى تنفيذ بعض الاقتراحات كاستقلال الوحدات الحسابية فى كل مراقبة وأفضلية قيام المنطقة ببعض العمليات المتعلقة بالتوريدات اذا كان فى ذلك ما يجعل سعر الجملة أكثر فائدة للمصلحة العامة من استقلال المراقبات بشئون توريداتها •

وقد أصدرت الوزارة القرار الوزارى رقم ٧٠٤ بتاريخ ٥٩/٨/١٣ باختصاصات المراقبين والمراقبات المحلية التابعة لمنطقة الجيزة وهو يبين بالتفصيل ما خطته الوزارة نحو اللامركزية فى هذه المنطقة التجريبية من حيث شئون الميزانية وادارة الحسابات وشئون التوريدات والمستخدمين وشئون الطلبة وغير ذلك •

ولا زالت اللجنة المشرفة على تجربة منطقة الجيزة النموذجية توالى اجتماعاتها لتطوير التجربة فى ظل قانون نظام الادارة المحلية الجديد •

تدريس اللغات الأجنبية

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير الوثائق والبحوث التربوية

الصراع بين اللغات الاجنبية واللغة العربية :

شاهد القرن التاسع عشر وصدر القرن العشرين صراعا فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة بين اللغة العربيه ولغات أخرى أجنبية أقحمت على البلاد العربية ، فقد نازلت اللغة العربية اللغة التركية واللغتين الايطالية والفرنسية وكذلك اللغة الانجليزية حتى كاد يخشى على اللغة العربية أن يحل محلها لغات أخرى فى التدريس وفى الحياة العلمية بل وفى الحياة العامة •

عوامل نصر اللغة العربية :

وقد قامت مجموعة من العوامل بدورها فى هذا الصراع نذكر منها :

١ ـ أن اللغة العربية كانت متاصلة ومتغلغلة فى الشعب العربى تغذيها جذور ضاربة الى قرون عديدة ماضية •

٢ ـ ان اللغة العربية أثبتت فى كل وقت وحين قدرتها وسعتها على تادية الأغراض الأدبية والعملية •

٣ ـ أن هذه اللغة كانت وما زالت متوحدة الى أبعد الحدود مما جعل كل محاولة لاحلال اللغة الفرنسية أو الانجليزية محلها ضربا من العبث •ولعل نجاح الانجليز فى نشر لغتهم فى الهند يرجع الى تعدد اللغات واللهجات هناك الامر الذى يساعد على أن تكون الانجليزية بمثابة جسر تعبر كل طائفة الى الطائفة الاخرى •

٤ ـ ان العربية كانت وما زالت مرتبطة أوثق الارتباط بمجموعة عريقة من القيم الدينية والتقاليد الاجتماعية لم يكن من السهل على أى مستعمر زحزحتها أو العبث بها •

٥ ـ ان النظام التعليمى الذى كان مسرح الصراع بين اللغات الاجنبية واللغة العربية كان نظاما مستوردا من الخارج ومنفصلا تماما عن المجال النفسى للشعب العربى فى اقليمى الجمهورية • على حين أن «الكتاب» كان منبعثا فى القرى والمدن يثقف سواد الشعب بالثقافة العربية واللغة العربية

وكذلك كان الحال فى الازهر الذى كان موئلا للعلوم اللسانية والدينية والفكر العربى بوجه عام •

٦ ـ ان الحركات القومية التى توالت على المسرح السياسى فى اقليمى الجمهورية استهدفت استكمال المقومات القومية ككل لا يتجزأ أو ناصرت اللغة العربية بوصفها احدى هذه المقومات وناهضت كل محاولة للعبث بها •

نتائج هذا الصراع :

كان من نتيجة هـــذه العوامل أن تحقق أمران على جانب كبـــير من الاهمية :

١ ـ فقد تم النصر النهائى للغــة القومية فبعـد أن كانت المواد تدرس بالتركية أحيانا وبالفرنسية حينا •

والانجليزية حينا آخر أصبحت لغة التدريس بالمدارس الابتدائيــــة والثانوية منذ الحلقة الثانية من القرن الحالى هى باللغة العربية •

أما الانجليزية والفرنسية بقيتا تدرسان كلغتين أجنبيتين • وكانت هنالك من خطة الدراسة لغة أجنبية واحدة فى التعليم الابتدائى وتستمر هى نفسها فى مرحــلة التعليم الثانوى فيما عـدا القسم الادبى فكان يدرس لغة أجنبيــة ثانية •

ومع حركة ضم الجامعة الى الحكومة وتعديل نظـــام التعليم عام ١٩٢٥ أصبح لدينا فى الاقليم المصرى لغة أجنبية واحدة فى الابتدائى ولغتان فى التعليم الثانوى وهذا ما لم يتعرض له الاقليم الشمالى فقد احتفظ بلغة أجنبية واحدة فى المرحلتين •

وفى العقد الرابع (السنوات الثلاثينية) من القرن الحالى قامت محاولة فى مدرسة الجيزة الثانوية (القبة الثانوية الآن وكان مقرها سراى موصيرى بالجيزة تسم ثان التى هدمت) لاستبدال اللغة الفرنسية كلغة ثانية باللغة الإيطاليــة ، ولكن هذه المحاولة لم يقدر لها الاستمرار •

ظاهرة أخرى فى موضوع اللغات الاجنبية تستحق التسجيـــل وهى أن انتشار تعليم الفرنسية كلغة أجنبية أولى والانجليزية كلغة ثانية فى مدارس البنات كان أوسع منه فى مدارس البنين •

٢ ـ حل المدرسون العرب والمفتشون العرب بالتدريج محل الانجليز والفرنسيين فى تدريس هاتين اللغتين الاجنبيتين والاشراف عليهما •

وهذه عملية أخذت مجهودا طويلا ، بدأت فى الابتدائى ثم فى الفصول الاولى من الثانوى ثم فى الثانوى كله وكذلك الحال فى التفتيش بدأ جزئيا فى الابتدائى ثم شمل الابتدائى كله وبدأ جزئيا فى الثانوى وأخيرا الثانوى كله •

المدارس الاجنبية :

أما المدارس الاجنبية من دينية وغير دينية انجليزية وفرنسية وطليانية ويونانية وألمانية وغيرها فقد ظلت تمارس نشاطها كمدارس أجنبيـــة تتبع مناهج دولها الاصلية وتعليم بلادها وتمارس نشاطهـا الدينى والقومى دون رقيب حتى صدر قانون التعليم الحر أخيرا فادخلها ضمن دائرة اشرافه فدخلتها اللغة العربية والتربية القومية باللغة العربيه ويقى لها أن تعلم المواد الأخرى بلغتها الاجنبية ونظام المدارس الاجنبية بالصـورة الموجودة بهـا فى اقليمى الجمهورية وباعتباره يتولى تعليم أبناء الجمهورية يكاد يكون فريدا فى البـلاد المتقدمة وقد خلق مجموعة من المشكلات تتولى الدولة فى الوقت الحاضر علاجها•

وكل الذى يهمنا أن نذكره هنا أمرين :

١ ــ ضرورة تعليم اللغة العربية والتربية القومية باللغة العربية فى نفس مستوى اللغة العربية والتربية القومية فى المدارس الحكومية •

٢ ــ ضرورة دخول طلاب هذه المدارس فى امتحان البكالوريا من نفس الطلاب الآخرين ولا باس من أن يجيبوا فى المواد خلاف اللغة العربيـــة والتربية القومية باللغة التى يتعلمون بها وبذلك يمكن أن نحقق فعلا مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة للراغبين منهم فى الالتحاق بجامعاتنا وفى الوقت نفسه نحرص على لغتنا ومقوماتنا القومية بالنسبة لأبنائنا الذين يتعلمون فى هذه المدارس •

الموقف الحاضر :

١ ــ كان من نتيجة المحاولات التى بذلت للتقريب بين نوعى التعليم فى المرحلة الاولى (التعليم الاولى والابتدائى) ان بدأت اللغة الأجنبية تتزحزح تدريجيا الى أن انتقلت الى المرحلة الثانوية •

٢ ــ عندما انشئت المرحلة الاعـدادية اقتصر على لغة أجنبية واحـــدة وتزحزحت اللغة الاخرى الى المرحلة الثانوية على اختلاف فى أولوية الفرنسية والانجليزية كلغة أولى •

٣ ـ فى اتفاق الوحدة الثقافية أبقى على الوضع السائد فى تدريس اللغات الاجنبية ففى الاقليم الشمالى يقتصر الامر على تدريس لغة أجنبية واحدة على حين أن الاقليم الجنوبى تدرس فيه لغتان أجنبيتان •

٤ ـ نتج عن محاولة السلطات التعليمية فتح نوافذ ثقافية جديدة أن أدخلت بعض اللغات الاجنبية الاخرى فى بعض المدارس الثانوية كالايطالية والروسية والالمانية لتحل محل اللغتين الانجليزية والفرنسية وقد أرسلت بعض البعثات لاعداد معلمين يقومون بتدريسها •

الدراسة المقارنة :

١ ـ المؤتمرات :

ومشكلة تدريس اللغات الاجنبية الحية مشكلة دولية لا تقتصر على بلد دون آخر وما زالت حدتها تزداد بازدياد الحاجة الى مزيد من التفاهم الدولى وتبادل الفكر الانسانى •

وقد أصبح للجمهورية العربية وللبلاد العربية كلها مكانة مرموقة فى المحافل الدولية الامر الذى يجعلنا نؤكد الدعوة الى استخدام اللغة العربية فى المحافل الدولية وهذا لا يمنع من أن نعنى باللغات الاجنبية ونشجع النابهين من أبنائنا وذوى الاستعدادات الخاصة فى هذه الناحية على متابعة دراساتهم اللغوية •

المؤتمر الدولى للتربية :

وقد اهتم المؤتمر الدولى للتربية بهذه المشكلة فخصص لها دورية التى انعقد فى جنيف صيف سنة ١٩٣٧ ورفع الى وزارة التربية والتعليم توصية نجتزىء منها هذه الفقرات :

١ ـ يشجع تدريس اللغات الحديثة الى أقصى حد ممكن فى أنواع المدارس المختلفة بما فى ذلك المدارس المهنية والصفوف العليا من المدارس الابتدائية •

٢ ـ يسر لجميع المدرسين على اختلافهم سبيل تعلم لغة أجنبية واحدة على الاقل وذلك بغية توسيع اطلاعهم على ما يدور فى البلاد الاجنبية المختلفة حول المادة التى يدرسونها وبغية تامين الكسب الثقافى والاجتماعى الذى سوف يحصل من اطلاعهم على الحضارات الاجنبية •

٣ ـ لا ينبغى أن يهدف تعلم اللغات الجديثة الى اكتساب القـــدرة على استعمالها فى الاغراض العملية فحسب بل على أهم من هذا هو تيسير الاستغراق فى المتعة الذهنية والثقافية ... وترقية التفاهم بين الشعوب وجعلها وسيلة من وسائل تنمية الشخصية الانسانية وفى صيف سنة ١٩٥٣ عادت هيئة اليونسكو إلى الاهتمام بهذا الموضوع فعقدت حلقة دراسات دولية فى سيلان ضمت ٤٠ خبيرا عالميا فى تدريس اللغات الحديثة يمثلون ١٨ دولة من أعضاء المنظمة ويمكن أن نعتبر هذه الحلقة بداية لاتجاه جديد يتطلب الكثير من البحث والدرس والتجريب فى الميادين النفسية والتربوية والاجتماعية .

وما زالت منظمة اليونسكو تبدى استعدادها لرعاية أية حلقة دراسية اقليمية تهدف الى المضى فى دراسة الموضوعات التى دارت حولها بحوث حلقة سيلان أو تتوخى اعطاء مزيد من الاهتمام بهـــذه المشكلة على نطـــاق اقليمى أو محلى .

سن تدريس اللغات الاجنبية :

والواقع أن السن التى يبدأ الطالب فيها تعلم اللغة الاجنبية ، وعـــدد الدروس المخصصة لها تتوقف على عدة عوامل منها :

١ ـ نوع الدراســـة التى يتابعها الطالب فى هـــذه السن . فاذا كان الطالب يتخصص فى اللغات الحديثة انخفضت السن الذى يبدأ فيها الدراســـة وازداد عدد الدروس بعكس ما اذا كان يريد التخصص فى مواد أخرى حيث يرتفع السن التى يبدأ فيها دراسة اللغة الاجنبية الحية ويقل عـــدد الدروس المخصصة لها .

٢ ـ ومنها كون اللغة الاجنبية الحية تدرس كلغة أولى أو كلغة ثانيـــة والفرق الدراسية التى تدرس بها .

ويعطينا الجدول التالى فكرة عامة عن السن التى يبدأ فيهـــا الطالب فى دراسة اللغة الاجنبية فى بعض بلدان العالم (١) :

الدولة	السن	الدولة	السن
اسبانيا	١٤	المانيا الغربية	١٠ لغة حديثة اولى ١٢ " " ثانية
بلجيكا	١٣	فرنسا	١٠ لغة حديثة اولى ١٢ " " ثانية
البرازيل	١٢	السويد	١٠
باكستان	١١	النرويج	١٢ وقد تدرس الانجليزية في العاشرة
هولندا	١٢	يوغسلافيا	١٠ تدرس لغتان حديثتان مما تختار من مجموعة كبيرة
الدانمرك	١٢	إيطاليا	١٠ و١١ للغة اللاتينية
الاتحاد السوفيتي	٧ للغة القومية المحلية ٨ " الروسية ١٢ " اجنبية واحدة اللغات تختار من بين الانجليزية الفرنسية الالمانية	الهند	٩ (الإنجليزية)
		اليابان	١١ لغة حديثة اختيارية الانجليزية فى الغالب

من هذا الجدول يتضح أن الاتجاه العام نحو الشروع في تدريس لغة حية واحدة وأن السن التى يبدأ فيها ذلك يتراوح بين ١٠ كحد أدنى (باستثناء الهند والاتحاد السوفيتي) و١٤ (باستثناء يوغوسلافيا) وأن الغالبية تزدحم حول سن ١٢ .

المشكلات التي تواجهنا :

يجب أن تضع الجمهورية العربية المتحدة لنفسها فلسفة تربوية واضحة وضوح فلسفتها السياسية وأن تحدد السلطات التربوية الهدف الذى يجب أن يحققه تدريس اللغة أو اللغات الأجنبية فى مراحل التعليم المختلفة حتى يتسنى لنا أن ندرس مشكلاتها العديدة التى من اهمها :

متى نبدأ تدريس اللغات الاجنبية ؟

وأى هذه اللغات ندرس ؟

وعلى أى أساس ؟

وما هو القدر الذى اذا حصل عليه الطالب اعتبرنا أننا قد نجحنا فى تدريس اللغة الاجنبية ؟

هل تترك الاختيار مفتوحا للطلبة بغير ضوابط تخطيطية معينة ؟

ثم ما علاقة تدريس اللغات الاجنبية فى المدارس الثانوية بالتعليم العالى والجامعى ؟

هل تدرس نفس اللغات فى التعليم الفنى على السواء • وما هى الكتب المدرسية الصالحة لذلك ؟

وكيف نعد المعلمين الصالحين للقيام بهذه المهمة • وأين نعدهم ؟

اعتبارات عامة :

وتتحكم فى حل هذه المشكلات وأمثالها اعتبارات من أهمها :

١ ـ أن العملية التربوية كل واحدلا يمكن أن يتجزأ ومعنى هذا أن العناية باية مشكلة من مشكلاتها واجب أن ينصب على جميع المراحل ولايقتصر على مرحلة واحدة أو على نوع واحد من أنواع التعليم •

٢ ـ ان الناس وأولياء الامور ورجال الصناعة والتجارة والانتاج بصفة عامة والرأى العام عوامل موجهة للعملية التعليمية بحيث أن اهمال الاسترشاد بآرائهم والاستئناس بوجهات نظرهم يقلل من قيمة الحلول التى قد يتوصل اليها أى جهاز علمى تربوى ومعنى هذا أن الاستفتاءات الموجهة اليهم يجب أن تؤدى دورا رئيسيا فى التوصل الى الحلول الناجحة •

٣ ـ ان التلميذ لا بد أن يصل قبل البدء فى تعلم أى لغة أجنبية الى درجة طيبة من الاتقان للغة القومية كوسيلة للاتصال الاجتماعى أى بالقدر الذى يمكنه من قراءة الصحيفة وفهم الاذاعة واستيعاب الخطب والكلمات العامة ومتابعة المحاضرات العامة وكل وسائل الاتصال الفكرى الاخرى فهما طيبا ، والتعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح كاف •

٤ ـ للبلاد التى تبدأ فى تدريس اللغة الاجنبية فى سن مبكرة ظروف خاصة :

أ ـ فاما أنها بلد تتعدد فيها اللغات القومية واللهجات المحلية الى درجة تبرز معها الحاجة الى جسر قومى تعبر عليه القوميات المختلفة كالهند بالنسبة للغة الانجليزية والاتحاد السوفيتى بالنسبة للغة الروسية •

World Survey of Education, Unesco 1956.

ب ـ واما أن لغتها القومية ذات اتصال جذرى قريب باللغات الاجنبية الاخرى • كفرنسا اذا درست فيها الايطالية والاسبانيه فجذورها اللاتينية المشتركة تيسر على التلميذ دراستها فى سن مبكرة •

ج ـ واما أنها بلاد صغيرة لا تساعدها لغتها القومية على تامين مصالحها الاقتصادية فى المعترك الدولى ولذلك فهى تعمد الى تدريس أوسع اللغات فى السوق الدولى مما له صلة جذرية قريبة نسبيا بلغتها القومية كالبلاد الاسكندنافية التى تحرص على تعليم اللغة الانجليزية وقد يعزو نجاح سويسرا الاقتصادى رغم صغرها الى أنها تتكلم بثلاث لغات قومية حية (ومع ذلك فهى تدرس اللغات الحية فى المدارس الثانوية فى سن متأخرة نسبيا) • وقد لا يكون للدولة الصغيرة صلة لغوية باللغة التى تدرسها الا أن صلتها الاقتصادية بها كبيرة مثل اليابان التى تدرس لغة حديثة تفضل أن تكون الانجليزية ، كل هذه الاعتبارات تدعونا الى اعادة النظر فى موقفنا الخاص آخذين بنظر الاعتبار مصلحتنا القومية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية كل ذلك بوصفنا جمهورية عربية متحدة، وبوصفنا جزءا من الكيان العربى الكبير الممتد من الخليج العربى الى المحيط الأطلسى •

اقتراحات للدراسة :

فى ضوء هذه الاعتبارات يمكننا أن نتقدم ببعض المقترحات التى نوصى بان تكون موضع الدراسة المستفيضة •

(١) ان مبدأ عدم الشروع فى تعليم لغة أجنبية الا بعد اتقان اللغة القومية بالقدر الذى يجعلها وظيفية بالقياس الى مطالب التلميذ واحتياجاته فى مجتمع الجمهورية العربية المتحدة المقبل على تطور اقتصادى مبدأ سليم ينبغى التمسك به وتخصيص المرحلة الأولى للغة العربية وحدها •

(٢) اذا انتقل التلميذ الى مرحلة الاعدادية وجب أن توفر له السلطات التعليمية لغة أجنبية واحدة يختارها التلميذ من بين لغتين تعينهما السلطات ويراعى فى اختيارها احتياجات الاقتصاد القومى •

(٣) يستوفى الطالب فى المرحلة الثانوية دراسة اللغة الاجنبية التى اختارها فى المرحلة الاعدادية بحيث تصبح مدعمة لثقافته ومعينة له على التعمق فى

تخصصه العام (أكاديمي أو فني) بالقدر الذي يمكنه من أن يفهم ما يقرأ ويعبر عنه في مستوى الرجل العادي الاجنبي • ففي الفرع الأكاديمي يستحب أن تكون حصيلته منها أساسا صالحا يمكنه من أن يستزيد من ثقافة هذه اللغة مسترشدا بالمعاجم العادية • وفي الفرع الفني يستحب أن يكون خريجه بحيث يقتدر على استيعاب الدوريات والكتب المهنية في مستوى المهنة التي يزاولها •

(٤) ترعى الدولة الطلبة الذين يبدون في المرحلة الاعداد استعدادا لغويا ملحوظا فتنشىء لهم مدارس ثانوية تجريبية داخلية مجانية • تعنى باللغات الحية • يستطيع التلميذ فيها أن يدرس بجانب اللغة الاجنبية الأولى لغة أجنبية أخرى من مجموعة لغات حية يتوخى في اختيارها المطالب الاقتصادية التي تتطلبها المناطق الجغرافية التي تنشا فيها وتعدل فيها خطة الدراسة بحيث تعطي فرصة كاملة لاتقان اللغة الاجنبية الأولى والثانية التي وقع اختيار التلميذ عليها • ونقترح أن تنشا المدارس الثانوية التجريبية للغات الحية باللاذقية ودمشق والقاهرة والاسكندرية وبور سعيد والاقصر وأسوان •

(٥) ان أبرز مشكلة تصادفنا اذا اتجه الرأي الى الأخذ بهذه المقترحات هي بلا شك مشكلة توفير الاعداد الكافية من المدرسين الذين يدرسون اللغة الاجنبية الاولى في التعليم الاعدادي • واعداد المعلمين الصالحين لتدريس اللغات الحية في المدارس الثانوية العادية المقترحة •

أ ـ ونقترح أن يعد مدرسو اللغة القومية بحيث يستطيع كل منهم القيام بتدريس لغة أجنبية في المرحلة الاعدادية مع تدريس اللغة القومية •

ب ـ يستعان بخريجي مدرسة الألسن وأقسام الكليات الحية بكلية الآداب الجامعية بعد اعدادهم أعدادا تربويا مناسبا في تدريس اللغات الحية في المدارس الثانوية العادية المقترحة •

الخلاصة :

(١) شهدت مصر منذ فجر تاريخها الحديث صراعا في اللغات بوصفها لغات تدريس ولغات أجنبية الى أن استقر الوضع في العقد الثاني من هذا القرن وتضافرت عوامل مختلفة على احراز النصر للغة العربية •

٢ ـ الموقف الحاضر في تدريس اللغات الاجنبية حددته الجهود التي

بذلت فى توحيد مدارس المرحلة الاولى وانشاء المرحلة الاعـــدادية وأتفاق الوحدة الثقافية .

(٣) بينت الدراسة المقارنة أن الاهتمام الدولى بمشكلة تدريس اللغات الحية ما زال قائماً وان باب دراستها ما زال مفتوحا .

(٤) المشكلات التى تواجهنا فى هذا الصدد كثيرة وربما كانت نابعة من عدم الاتفاق على فلسفة تربوية متجددة تساير التطور الاجتماعى والاقتصادى والاقتصادى وألسياسى ومن عدم تحديد الهدف من تدريس اللغات الاجنبية فى المراحل المختلفة .

(٥) الاعتبارات العامة التى تتحكم في حل هذه المشكلات عديدة لعل أبرزها ضمان وصول الطالب الى درجة طيبة من اتقان لغته القومية قبل الشروع فى تدريس اللغة الاجنبية . وضمان الوصول الى درجة معقولة من اتقان اللغـة الاجنبية الاولى قبل البدء فى تعلم لغة أجنبية ثانية .

(٦) أما مجموعة الاقتراحات التى تقدمنا بها بشأن تحديد لغة أجنبيـــة واحدة فى التعليم الاعدادى والثانوى وتحديد الهدف منها وأنشــاء مدارس تجريبية ثانوية للغات الحية فى بعض الجهات من الجمهورية العربية المتحـدة واعداد مدرس اللغة القومية لتدريس اللغة ألاجنبية أيضا والاستعانة بخريجى مدرسة الالسن وكليات الآداب لتدريس مجموعات أللغات الحية فى ألمدارس المقترحة فكلها اقتراحات نرجو أن تكون موضع الدراسة ألمستفيضة ألمتخصصة .

والله ولى التوفيق .

في ... الإدارة التعليمية

للدكتور محمد احمد غنام

(٢) أهمية الادارة

« الحسن (أو الخير) هو ما حسنت ادارته » كما يقولون والمتتبع لتاريخ الانسان ـ قديمه ووسيطه وحديثه ـ يجد أدلة لا حصر لها على صدق هذا القول • فمنذ عاش الانسان في جماعة ، توقف نجاحه أو فشله ، وحسن أدائه لعمله أو سوؤه ، وخيره أو شره ، على قدرة هذه الجماعة أو واحد منها فى تنظيم جهود أعضائها ومواردهم ، وتوجيهها فى توافق وانسجام نحو تحقيق الغاية أو مجموعة الغايات التى سعت اليها ـ وكانت فى صدر حياة الانسان على الارض تتلخص فى الدفاع عن النفس أو الانفس ، وفى صيد الحيوان والبحث عن القوت ، وفى اشباع الحاجة الجنسية ، واللوذ بمكان آمن دافىء •

واذا كانت العملية الادارية ـ ممثلة فى تنظيم جهود أعضاء الجماعة وتوجيهها نحو الغاية المنشودة ـ قد نشأت أول الأمر فى صلب عمل الجماعة غير محددة داخل نشاطها ، الا أنها ، بازدياد عدد أفراد الجماعة وتعدد مطالبها واتساع حاجاتها وتنوع جوانب العمل فيها ، أخذت فى التمييز والوضوح ، وأصبح أمرها موكولا الى فرد أو مجموعة من الأفراد • وغدا ذلك ضرورة يقتضيها نمو العمل وتحتمها مصلحة الجماعة واستمرار نجاح ذلك الفرد أو مجموعة الافراد فى نشاطهم الادارى شرطاً اساسيا لنجاح الجماعة فى بلوغ أهدافها واطراد تحسنها •

وعندما تطورت الادارة الى حكومة ذات شكل أو ترتيب معين ، يعبر عن كيان عرف فى التاريخ باسم الامارة أو الدولة ، أصبح تقدم هذا الكيان أو تدهوره ، خيره أو شره ، رهنا بحسن أداء الحكومة لمهامها الادارية وسهرها على مصلحة البلاد • وفى داخل إطار الأمارة أو الدولة ، أو ، أو غيرها من التنظيمات وفى كنف الحكومة ، قامت كذلك ادارات عامة وخاصة فى شتى الميادين ، وارتبط التقدم والخير فى هذه الميادين بما امتازت به تلك الادارات من كفاية ، حتى وقتنا هذا •

الادارة من حيث هي ضرورة اجتماعية :

وهكذا يتضح لنا أن الادارة عملية نشأت مصاحبة للحياة الجماعية ، بل نابعة منها ، ولازمة من لوازم خيرها ونجاحها . فحيثما وجد أكثر من فرد يربطهم هدف مشترك ، أو ينبغي أن يربطهم هدف مشترك ، ويجمعهم عمل مشترك،تصبح الادارة أمرا لا غنى عنه لضمان قيام الافراد بهذا العمل ووصولهم الى ذلك الهدف المشترك بنجاح . وتزداد هـذه الادارة ضرورة والحاحا ـ كما تتطلب مستوى أرفع من الكفاية والاعـداد كلما زاد حجم الجماعـة وتعقد عملها وتشعب .

لكن ليس معنى هذا أن الادارة وقف على الحياة الجماعية ، وأن العمل الفردى لا يحتاج الى ادارة ، فالسيدة التى تطهو الطعام بمفردها فى مطبخ البيت ـ والرجل الذى يبيع وحده التبغ أو المسامير فى دكان صغير ، والنجار الذى ينفرد بالعمل فى ورشة ، والفقيه الذى يعلم عددا من الصبية فى حجرة داره ، كل هؤلاء وغيرهم يتضمن عملهم الفردى نشاطا اداريا ، يتمثـل فى قدر من التدبير والتنظيم والتنسيق والتقدير . وهذا النشاط الادارى له أثر ولا شك فى نجاح العمل واتقانه . لكنه يكون من البساطة ، وربمـا يكون من السذاجة ، بحيث لا يوجب التفاتا أو يقتضى جهدا اذا قيس بذلك الذى يوجه ويبذل فى عمل كبير أو مؤسسة ضخمة تضم عددا كبيرا من الافراد .

والملاحظ فى العصر الحديث أن الاعمال والنظم تتجه نحو الكبر والضخامة فى الحجم كما تتجه نحو الازدياد فى التعقد ، فالدكان الصغير يتلاشى تدريجا ليخلى سبيله للمتجر الكبير ، والورشـة البسيطة للمصنع المعقـد ، والمطبخ المتواضع للمطعم الفخم الواسع ، والكتاب أو المدرسة ذات الفصل الواحـد للمدرسة المتعددة الفصول ... وهكذا . وازدياد ضخامة الاعمـال والنظم والمؤسسات فى العصر الحديث ، فضلا عن ازدياد تعقدها ، يجعل الادارة أكثر أهمية من أى عصر مضى ، فهى بمثـابه العمود الفقرى فى كيان العمـل أو النظام أو المؤسسة ، وصلاحها شرط تحقيق الكفاية فى العمل أو النظـام أو المؤسسة ، وحسنها معناه حسن هذا العمل أو النظام أو للمؤسسة وهذا هو السبب فى ازدياد الاهتمام بها ، نظريا وعمليا ، فى السنوات الاخيرة .

الادارة من حيث هي موجه للتغيرات الاجتماعية الثقافية :

ويذهب بعض الباحثين ـ وهم صائبون فيمـا يذهبون اليه ـ أن التغيرات

الاجتماعية والتيارات الثقافية ، من حيث خيرها وشرها ، وقف على طبيعة الادارة التى تحددها وتوجهها • ويضربون لذلك أمثلة من التاريخ العـــام ، منهـــا الانقلاب الصناعى والتقدم التكنولوجى ، وما أعقبهمـــا من تحسن فى مستوى المعيشة وخير لكثير من الناس فى العصر الحديث • هــــذا التحسن والخـــير لا يرجعان الى الانقلاب الصناعى والتقدم التكنولوجى فى حد ذاتهما ، وانمـــا هما ثمرة الاجراءات والتنظيمـــات الادارية التى صحبت الثورة الصناعيـــة والتقدم التكنولوجى • فاختراع الآلات الحديثة وتطورها فى حـــد ذاته لم يجلب الخير للانسانية أو قسم منها • انما الذى جلب الخير هـــو كيفية ادارة هذه الآلات وتنظيم العمل أو الاعمال المتصلة بها ، وصياغة القواعد والقوانين المتعلقة بالعمال وأصحاب رؤوس الاموال وتنفيذها ••• الى غير ذلك • ونحن نعلم من وقائع التاريخ أن الثورة الصناعية عنـــدما قامت ، اقترنت بكثير من السوءات والارتباطات التى جعلتها فى بداية الامر نقمة على كثير من البشر وبدون ثورة ـ أو تغييرات مقابلة فى الادارة العامة والخاصـــة ، من حيث طبيعتها وأساليبها ، ما كان يمكن للثورة الصناعية أن تعـــود بمثل ما أتت به من الخير فعلا •

وفى تاريخنا القومى أمثلة حية أخرى عن صلة التوجيه الوثيقة بين الإدارة والتغيرات الاجتماعية والاتجاهات الثقافية • ويكفى أن نورد هنا الاتجاه نحـــو الديموقراطية الذى حاولت مصر أن تاخذ به بعد حصولها على استقلال جزئى سنة ١٩٢٢ • هذا الاتجاه ـ وغيره ـ لم يثمر ماكان يرجى منه من خير خلال الثلاثين سنة التالية للتاريخ المذكور • ويعزى ذلك أساسا الى سوء الادارة ـ سواء من حيث التشريع أو التنفيذ ـ وفسادها وتخلفها عن مسايرة هذا الاتجاه اذ بقيت فى روحها وأسلوبها مشبعة بآثار « السلطة التقليدية » الاستبدادية التى درجت عليها البلاد منذ مئات السنين ، ولم تتجه نحو ما يعرف باســـم « السلطة القانونية » التى تجعلها أكثر موضوعية واستقامة وحداثة • وكلنـــا يعلم أن ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ قد قامت لتستاصل شافة هـــذا الفســـاد وتصلح من أمر هذا السوء والتخلف ، وتعيد تنظيم الاداة الحكومية حتى يمكن للبلاد أن تتجه نحو الديموقراطية وغيرها من الاتجاهات المرغوب فيها مثـــل التصنيع وتعميم التعليم • وما الجهود التى بذلت ، وما زالت تبذل ، لاصلاح

الاداة الحكومية واعادة تنظيم أجهزة الحكومة ، وانشاء الاتحاد القومى ونظام الادارة المحلية فضلا عن التشريعات والتنظيمات الاخرى فى القطاعات العامة والخاصة ـ مثل التعليم ومجالات العمل والعمال ـ الا جهود فى سبيل تجديد ادارة البلاد ـ أو ادارتها ـ من حيث الروح والاسلوب والشكل ، حتى تصبح أكثر قدرة على تحقيق فلسفة العهد الجديد .

الادارة من حيث هي ترجمة للافكار والنظريات والفلسفات الى واقع :

وتؤدى بنا العبارة السابقة الى القول بان الادارة ترجمة لفكرة أو نظرية أو فلسفة ـ أو مجموعة من الافكار والنظريات أو الفلسفات ـ الى شكل أو نظام وأساليب واجراءات وأوجه نشاط تتخذ مسارا أو مجرى معينا فى الواقع . وبعبارة أخرى ان الادارة هى عملية تحويل النظريات والفلسفات من مجرد الفكر والكلام أو الكتابة الى الاجراء والتطبيق الفعلى فى صورة منظمة . ولكى يكون الواقع أقرب ما يكون الى الفكرة أو الفلسفة التى بنى عليها ، لابد من مراجعة العملية ـ أو العمليات ـ الادارية المتضمنة فى هذا الواقع ، والعمل على تقويمها وتعديلها باستمرار وفق الفكرة أو النظرية أو الفلسفة التى تخدمها وتعبر عنها . ومن ناحية أخرى قد تصادف ترجمة الفكرة الى واقع صعوبات وظروف تعطل تحقيقها على صورتها الاصلية ، وعندئذ تقوم الادارة بمراجعة الفكرة ذاتها ، أو تطالب بمراجعتها ، وتعديلها لتصبح أكثر واقعية وملاءمة للزمان والمكان اللذين توجد فيهما . وبهذا يصبح النظر والتطبيق ـ أو الفكرة والادارة ـ محل مراجعة وتعديل مستمر فى دورة كاملة : الادارة تتعدل فى ضوء الفكرة ، والنظر يراجع فى ضوء التطبيق ..... وهكذا .

غير أن ترجمة الافكار والنظريات الجديدة وتحويلها الى واقع تتخلله عمليات ادارية، ثم مراجعة هذه الافكار والنظريات والواقع كل فى ضوء الآخر، لا يتم بالسهولة التى تصورها الفكرة السابقة . ذلك لان الواقع الجديد لا يحل فى فراغ أو يهبط على مجال بكر فى العادة ، كما أن الافكار والنظريات الجديدة لا تقوم بذاتها وليست نهائية أزلية من حيث أصلها ومصيرها ، وانما هى حلقة من سلسلة طويلة من الافكار والنظريات والفلسفات التى تظهر وتتطور على طول التاريخ وعرضه ، وهى فى العادة تنبع من واقع أو تتأثر به لتحل محل دافع أو تغيره . والفكرة أو النظرية أو الفلسفة الجديدة (وهى ما يعرف أحيانا باسم يوتوبيا) عندما تظهر وتحاول أن تجد لها مكانا فى الواقع تتصارع مع الافكار والنظريات والفلسفات القديمة القائمة (وهى ما يعرف باسم (ايديولوجيا) أو تتفاعل معها ، ولا يمكنها أن تفعل ذلك الا اذا مرت أو

اقترنت بعمليات ادارية كأن تخرج فى كتاب متداول أو يحمل لواء الدعوة اليها هيئة أو منظمة أو جماعة ... وهكذا . وبهذا لا يمكن للصراع أو التفاعل الفكرى أن يتم دون عمليات وتنظيمات ادارية . ثم أن هذا الصراع أو التفاعل ، لكى يكون مثمرا فى الواقع مؤديا الى نتائج عملية فى صف الافكار أو النظريات أو الفلسفات الجديدة ، لابد من أن يصحبه أو يعقبه اجراءات وقواعد وتقاليد جديدة . وبعبارة أخرى لابد من أن يصحب ترجمة لهذه الافكار أو النظريات أو الفلسفات الى نظم وتنظيمات وأساليب التغير الفكرى أو يعقبه تغير ادارى يوازيه ؟ ليكون مثمرا . والذى يحدث فى بعض الاحيان ـ والبعض قد يعنى الكثرة ـ أن الفكرة أو النظرية أو الفلسفة الجديدة قد تغزو الافكار أو النظريات أو الفلسفات القديمة القائمة وتتفوق عليها وتحل محلها . غير أن هذا التفوق والحلول لا يتعدى المستوى النظرى ، ويظل « واقع » الافكار أو النظريات أو الفلسفات القديمة قائما راسخا معبرا عنه فى النظم والتنظيمات والاساليب والاجراءات والقواعد والتقاليد التى كانت قد ترجمت اليها . ومن ثم فانه بدلا من أن يمحوالجديد القديم قولا وفعلا ، نظرا وتطبيقا ، يقوم لون من الثنائية يتمثل فى وجود فلسفة أو فكرة أو نظرية جديدة فى المحيط الايديولوجى بجانب أنظمة وتنظيمات وأساليب واجراءات وقواعد عتيقة فى المحيط الادارى ـ ان صح هذا التعبير . صحيح أنه قد يطرأ بعض التعديل على هذه الانظمة والتنظيمات والاساليب الاجراءات ، الا أنه لا يكون مساويا لما أتت به الفكرة أو الفلسفة الجديدة من اضافات وتجديدات ، بل ان هذه الفكرة أو النظرية أو الفلسفة قد تقع ، عن غير وعى أو بسبب اغفال أو تهاون من أصحابها ، أسيرة الانظمة والتنظيمات والاساليب والاجراءات القديمة القائمة ، وعندئذ لا يكون التغيير جذريا ، وتبقى عوامل القصور والرجعية والتخلف قائمة ، لا يعدو الوضع على حد قول المثل الافرنجى « خمرا جديدا فى زجاجات قديمة » .

وصفوة القول أنه ، لكى يكون انتصار فكرة أو نظرية أو فلسفة جديدة حاسما فعالا لابد من أن يقترن بنصر ادارى ، يدل على ترجمة هذه الفكرة أو النظرية أو الفلسفة الى عمليات واجراءات ادارية تجب القديم أوتراجعه وتعدله بقدر ما طرأ على الفكر والنظر من تجديد .

الادارة من حيث هي أداة تقدم وتحسين أو تخلف وجود :

فى ضوء ما تقدم يمكن القول بان الادارة عامل حاسم فى التطورالحضارى من حيث معدل سرعته ، بل من حيث مدى تقدمه أو ثباته أو نكسته . فهى اذا سايرت التغير الفكرى وجدت فى أساليبها ومبادئها واتجاهاتها بقدر ما طرأ على الفكر من تجدد كان ذلك مدعاة للتقدم والتحسن فى المجتمع أو فى القطاع الاجتماعى الذى حدث فيه هذا التغير ، وأصبحتالادارةعلىهذهالصورة معينا على التغير الحقيقى ميسرا لحدوثه . أما اذا جمدت الادارة على حال واحدة لا تريم عنها رغم تغير الظروف والاحوال ، وتشبثت بفلسفة أونظرية عفى عليها الزمن أو أضحت غير ذات موضوع والتزمت أساليب واجراءات وقواعد لا تتجاوب مع التقدم الفكرى والتطور الفلسفى ولا يسندها سوى سلطان الماضى وحب التقليد بصرف النظر عما بين الماضى والحاضر مناختلاف فانها تكون فى هذه الحالة عاملا معطلا للتغير أو مهبطا لسرعة حدوثه وأداة للتخلف الاجتماعى . ويصبح مثل الادارة فى هذه الحالة كمثل الحوذىالذى يصر فى عصر البخار والبترول والكهرباء وقوة الذرة على أن يقود سيارة أو طائرة مستعينا باساليبه القديمة ، بين حصان وسرع وسوط ، ومحتفظا بمفاهيمه واتجاهاته عن القيادة والسرعة .

ومن المدهش حقا أن الانسان المتمدن ، فى الوقت الذى لا يجيز فيه تطبيق هذا المثال فى الواقع ـ الا اذا كان ذلك على سبيل الفكاهة ، يعيش فى كثير من المجتمعات فى وسط ادارى متخلف مطابق للمثال ، فهو اذ يقطع المسافات بالطائرة النفاثة آلاف الاميال ومثلا نجده يقضى أياما داخل عمليات ادارية من أجل حجز تذكرة للسفر مثلا ، وهو اذ يقيم ناطحة للسحاب ربما يقضى مثل الوقت الذى أنفقه فى بنائها ليتحصل على رخصة للبناء ، بل ان البناء نفسه بدلا من أن يقوم فى أقصر مدة ممكنة نجده يستغرق السنين بسبب سوء العمليات الادارية المصاحبة لاقامته ... وهكذا .

نحن الآن نعيش فى عصر تغير لم يسبق له مثيل فى معدل سرعته وشموله . وهذا التغير السريع الشامل يقتضى ـ أكثر من أى عصر مضى وجود ادلرة ـ أو ادارات ـ تتسم بالسرعة والحسم وتيسر حدوث التغير فضلا عن عن توجيهه نحو الخير ـ أى نحو فائدة أكبر قدر من المجموع ، ان لم يكن كل المجموع . لكن ليس معنى هذا أن تصاب الادارة بجنون السرعة فتندفع

عن غير وعى تغير وتبدل من أجل التغيير والتبديل لذاته • فالادارة الصالحة ـ الى جانب كونها أداة تغير وتقدم ـ أداة محافظة واستقرار فى المجتمع • فهى اذ تسآير التغير وتعمل من أجله ينبغى أن تهذبه وتنسقه وتهدىء من سرعة اندفاعه وتسرع من هدو حركته ، وتحول دون تزعزعة ، وتبعد عنه ما عساه أن يضربه ، وتحل فيه من القديم أحسنه ، كل هذا وفق الفلسفة والاطار المتجدد الذى تعمل له • والادارة على هذه الصورة ذات أهمية بالغة فى هذه المرحلة الخطيرة من مراحل التطور الحضارى السريع ولسنا نبالغ اذا قلنا أن مستقبل المدنية الحديثة وقف على قيام الادارة بهذه المهمة المزدوجة الخطرة • الا وهى مساعدة التغير على الحدوث والعمل على توافق هذا التغير واستقراره فى الاتجاه المرغوب فيه •

أهمية الادارة التعليمية :

هذا الذى سقناه عن أهمية الادارة بوجه عام من حيث كونها ترجمة للافكار أو النظريات أو الفلسفات الى واقع ، ومن حيث كونها أداة توجه التغيرات الاجتماعية والتيارات الثقافية نحو الخير أو الشر ، ومن حيث كونها عاملا أساسيا فى تسهيل التغيير واستقراره يصدق على الادارة التعليمية بوجه خاص باعتباره فرعا من الادارة العامة من ناحية ، وباعتبارها متصلة بالتعليم من ناحية أخرى • فالتعليم كما نعلم سبيل أساسى لتحقيق الأهداف القومية ، وذلك باعداده النشىء وتدريبه الكبار للاضطلاع بالادوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تترجم عن تلك الاهداف ، وهو بهذا عملية ذات أهمية بالغة فى التوجيه والتحسين والتجديد الاجتماعى • وتتوقف قدرة التعليم فى أداء هذه العملية على ادارته ، ذلك أن ادارة التعليم هى أداة السيطرة على هذه العملية وتنظيمها وتوجيهها وتقويمها فاذا كانت هذه الأداة بالية أو عتيقة أو فاسدة أو معطلة فانها ولا شك تؤثر فى أداء التعليم لهذه العملية بنجاح وكفاية • وقد دعا هذا بعض الباحثين الى القول بأن قوة التعليم تكمن فى ادراته لا فى مادة التعليم ذاتها • فنحن قد نتوصل الى أحسن الأهداف ونتبنى أحدث المناهج ونشىء أجمل المبانى ونستحضر ما يكفى من الاثاث والمعدات ونرصد أكبر قدر من المال ثم لا نصل الى النتائج المرجوة لأن ادارة التعليم داخل المدرسة وخارجها عقيمة أو عتيقة أو فاسدة أو مرتبكة ضعيفة غير واعية ، أو هذا كله • والتعليم والادارة التعليمية على هذه الصورة

يمكن تشبيههما بالنور الكهربى وشبكته الكهربية : النور هو التعليم والادارة التعليمية هى الشبكة الكهربية من أسلاك ومفاتيح ومقاييس وتحويلات ومصابيح ومولدات كهربية وما يقوم على هذا كله من عمال للكهرباء يتصلون بهذا العمل • فأذا كانت الاسلاك عارية أو مقطعة والمقاييس والتحويلات مصدأة والمولدات عتيقة والعمال على غير علم أو اخلاص أو اهتمام بعملهم انطفأ النور أو ربما انقلب الى حريق يحدث خسارة فى المال والارواح •

أما اذا كان كل شيء على ما يرام اتصل التيار الكهربى واستمر النور • والتشبيه مع الفارق فى كل الاحوال لأننا فى حالة النور الكهربى نرى مصابيح مضاءة ونلمس سلوكا ممتدة ونضع أيدينا على مفاتيح وتتبع المقاييس والتحويلات وكلها أشياء محسوسة يدخل معظمها فى مجال علم الطبيعة • أما فى التعليم والادارة فالامر أعمق وأعقد من هذا كله نظرا لأنهما يتناولان مادة بشرية ويحدثان فى اطار اجتماعى تتخلله علاقات وتنظيمات مرئية وغير مرئية •

وسنتناول فى المقال التالى طبيعة العملية الادارية التعليمية •

بقية مقال رعاية الشباب :

القائمة فى مختلف ميادين رعاية الشباب من برامج وتنظيمات وقادة ومنشآت وأموال •

وتبنى المرحلة الثالثة على اكتشاف أوجه النقص فى امكانيات رعاية الشباب فى الجمهورية وتمثل الفرق بين ما تمتلكه بالفعل من امكانيات وبين ما يجب أن تكون عليه وفقا للمرحلة الاولى أى مرحلة الرعاية المثالية للشباب•

وفى المرحلة الرابعة يحدد المجلس أساليب ووسائل استكمال النقص للوصول الى تحقيق المرحلة المثالية لرعاية الشباب عن طريق خطة موضوعة للعشر سنوات القادمة •

وفى ضوء هذه المفاهيم يقوم المجلس ولجانه وأجهزته بالعمل لاعداد الخطة العامة لرعاية الشباب فى الجمهورية العربية المتحدة •

رعاية الشباب في الجمهورية العربية المتحدة ...

للدكتور محمد عبد الخالق علام

كان الشباب في الماضي وقبل الثورة تتنازعه قوى متعارضة تسيء اليه وتعمل على استغلاله لصالح الاحزاب من جهة ولصالح الاستعمار من جهة أخرى •

ولم يكن هناك سياسة ثابتة موحدة لتوجيه الشباب وترعى مصالحه أو تهتم باعداد القادة اللازمين لمختلف قطاعاته ولميادين نشاطه المختلفة •

فكان شباب المدارس والجامعات ينقادون بدافع الوطنية الجارفة فى دمائهم وراء الشعارات التى كان يزيفها الاستعمار وأذنابه لتحقيق أهداف بعيدة كل البعد عن آمال هذا الشباب ومصالح بلاده •

وكان شباب الريف مقيد هو الآخر فى عجلة الاقطاع الذى كان يستنزف قواه ويستغل كل مجهوداته •

أما شباب العمال فلم يكونوا أسعد حالا ، اذ ملكت مصائرهم أيد أجنبية كانت هى صاحبة رؤوس الاموال المسيطرة على كل ماقى المصانع والشركات ولم يكن يربطهم أو يجمعهم رأى أو يوجههم موجه •

واستغل المستغلون فئة الموظفين اذ كان يجثم الاستعمار على صدر الادارة الحكومية ويفتح الباب دائما للمفسدين ويشجع الاذناب والمرتشين فتفشت فى هذا الوسط الرشوة ولم يعد هناك مكان للموظف المجد المخلص فى عمله •

وانحرف الاستعمار باجهزة الدعاية والتوجيه والارشاد عن جادة الصواب وباعد بينها وبين رسالتها الاصلية وجعلها أبواقا تشيع الانحلال والتخاذل والاستهتار وعدم الاحساس بالمسئولية القومية واغرى القائمين على أمرها بالكسب المادى على حساب المجتمع ومثله وقيمه •

ثم جاءت الثورة وحققت فى كل مرفق من مرافق الدولة نجاحا وتقدما سريعا وحظى ميدان رعاية الشباب باهتمام المسئولين •

وشكلت فى سنة ١٩٥٣ أول لجنة لرعايه الشباب بأسم اللجنة الرياضية العليا ودرست هذه اللجنة موضوع انشاء مجلس أعلى لرعاية الشباب وموضوع اعداد قانون اللجنة الاولومبية •

وجاء دستور الشعب مؤكدا لاتجاه الدولة نحو الشباب فنص فى مادته العشرين « تحمى الدولة النشىء من الاستغلال وتقيه الاهمال الادبى والجسمانى والروحى » .

كما ورد فى المادة ٤٩ من نفس الدستور « وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدنى والعقلى والخلقى » .

فى سنة ١٩٥٤ تم انشاء المجلس الاعلى لرعاية الشباب وألحق بالمجلس الدائم للخدمات العامة كلجنة من لجانه .

وحددت وظيفة المجلس بانهــا رسم السياسة العــامة لرعاية الشباب وتنسيقهــا . ولكن لم تكن لقرارات المجلس صفـة الالزام لدى الوزرات والهيئات مما عاق بعض الشىء تنفيذ قراراته وتوصياته .

وفى سنة ١٩٥٦ صدر القانون ١٩٧ لسنة ١٩٥٦ وبمقتضاه أصبح المجلس هيئة مستقلة لها الشخصية الاعتبارية تتبع رياسة الجمهورية ، وشكلت له لجنة وزارية من وزراء التربية والتعليم والشئون الاجتماعيــة والعمـل والشئون البلدية والقروية وخول للمجلس سلطة انشاء فروع له فى الاقاليم كما أعطيت لقراراته صفة الالزام اذا لم يعترض عليها الوزير المختص خلال خمسة عشر يوما من تاريخ ابلاغها .

وفى سنة ١٩٥٨ حينما تمت الوحده بين مصر وسوريا صـــدر القرار الجمهورى رقم ٨٢٨ بان يمتد نشاط المجلس الى الاقليم الشمالى ، وتكونت بالاقليم الشمالى هيئة فرعية لرعاية الشباب ومهمتها معاونة المجلس فى رســم سياسته ومراقبة تنفيذ خططه وبرامجه .

تكوين المجلس :

روعى فى تشكيل المجلس أن يضم ممثلين عن الوزارات المختلفة المعنية برعاية الشباب وكذلك ممثلين عن الهيئات الاهلية العــاملة فى نفس الميدان ويمكن حصرها فى الآتى :

- وزارة الشئون الاجتماعية .
- وزارة الشئون البلدية والقروية .
- وزارة الداخلية .
- وزارة التربية والتعليم .

- وزارة الحربية
- وزارة الثقافة والارشاد القومى .
- اتحادات الطلبة المختلفة : (اتحاد عام طلبة الجمهورية - اتحاد طلبة الجامعات - اتحاد طلبة المعاهد العليا - اتحاد طلبة الجامعة الازهرية - اتحاد طلبة المدارس الثانوية) .
اتحادات نقابات العمال .
- الجمعيات التعاونية الزراعية واتحاد الاندية الريفية .
- ممثلون عن الهيئات الاهلية المتصلة بشئون الشباب (مثل الكشافة - والمرشدات - بيوت جمعية الشبان المسلمين - جمعية الشبان المسيحية ... الخ) .
- بعض الخبراء فى شئون الشباب .

الهدف العام للمجلس :

قام المجلس بوضع هدف له وهو خلق المواطن العربى الصالح وهو ذلك المواطن السليم عقلا وبدنا وخلقا - المؤمن بربه ووطنه وقوميته العربية العارف بحقوقه وواجباته المقدر لمسئولياته المتفاعل مع المجتمع المستعد دائما للتضحية والبذل لبناء مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى .

ميادين رعاية الشباب :

وتحقيقا للهدف العام للمجلس فقد تطلب الامر اتباع أسلوب معين يتلخص فى تحديد ميادين رعاية الشباب وقد رأى المجلس أن هناك مجالين كبيرين أحدهما مجال الخدمات التى تؤدى ، من الدولة للشباب وذلك فى ميادين التربية الرياضية والتربية الاجتماعية والتربية العسكرية والتربية القومية والمعسكرات والرحلات .

والثانى هو مجال الخدمات التى يؤديها الشباب للدولة فى ميدان الخدمة العامة الذى يشمل خدمة البيئة ومعسكرات العمل بمستوياتها المختلفة .

مراحل عمر الشباب وقطاعاته :

حدد المجلس المراحل العمرية للشباب فى ثلاث مراحل :
الأولى وهى مرحلة الاعداد من سن الولادة الى السادسة .
والثانية وهى مرحلة التركيز من سن ٦ - ٢٨
والثالثة وهي مرحلة التتبع وهى ما بعد سن ٢٨

واعتبر أن وظيفة المجلس الاهتمام بمرحلتى الاعداد والتركيز وقسم المجلس الشباب الى ٦ قطاعات وهى قطاعات الطلبة والموظفين والعمال والزراع وأصحاب المهن الحرة والمجندين وبهذا التقسيم ظهرت بوضوح الهيئات التى ترعى كل فئة من فئات العمر وكل قطاع من قطاعاته .

فاختصت وزارة التربية والتعليم بقطاع التلاميذ فى مختلف مراحل عمره وتحدد دور وزارة الشئون الاجتماعية في قطاعات العمال والزراع وأصحاب المهن الحرة .

وقامت الجامعة والمعاهد العليا والازهر برعاية الشباب من طلابها والقوات المسلحة والبوليس لرعاية الشباب من المجندين .

ومن هذه الهيئات جميعا شكل المجلس الاعلى لرعاية الشباب وتكونت لجانه الفنية المتخصصة من خبراء مؤهلين ومختصين فى ميدان كل لجنة .

لجان المجلس الفنية :

راعى المجلس فى تشكيل لجانه أن تختص كل لجنة بدراسة ميدان من ميادين رعاية الشباب وتكون اللجنة من ١٥ عضوا وللجنة مقرر من الاعضاء وسكرتير فنى وهو موظف متفرغ بالمجلس .

وقد قامت كل لجنة منذ تشكيلها بتحديد اختصاصاتها ووضعت خطة عملها ثم بدأت فى دراسة المشروعات والرعاية اللازم توفرها فى ميدان تخصصها

وهذه اللجان هى :

١ ــ لجنة التربية الرياضية .
٢ ــ لجنة التربية الاجتماعية .
٣ ــ لجنة التربية القومية .
٤ ــ لجنة التربية العسكرية .
٥ ــ لجنة المعسكرات والرحلات .
٦ ــ لجنة الخدمات العامة .
٧ ــ لجنة اعداد القادة .
٨ ــ لجنة الملاعب والمنشآت .
٩ ــ لجنة المالية والميزانية .
١٠ ــ لجنة التخطيط العام .

واللجنة الاخيرة وهي لجنة التخطيط العام تتكون من جميع مقرري لجان المجلس وتعرض عليها نتيجة دراسات اللجان ومشروعاتها فتقوم لجنة التخطيط بدراستها ورفعها للمجلس الاعلي ليتخذ القرار الخاص بشأنها أي أن جميع اللجان الفنية تصب أعمالها ودراستها في لجنة التخطيط التي هي بمثابة حلقة الاتصال بين المجلس الاعلى ولجانه .

علاقة المجلس بالاجهزة التنفيذية بالدولة :

يعتبر المجلس بوضعه الحالي وطبقا لتشكيله السلطة العليا للتخطيط بالدولة في ميدان رعاية الشباب وتقوم الجهات الحكومية والاهلية بتنفيذ السياسة التي يضعها المجلس .

أما الجهات الحكومية التي تنفذ سياسة المجلس فهي :

١ ـ ادارة رعاية الشباب للبنين بوزارة التربية والتعليم .

٢ ـ ادارة رعاية الشباب للبنات بوزارة التربية والتعليم .

٣ ـ هيئة الفتوة بوزارة التربية والتعليم .

٤ ـ ادارة رعاية الشباب بوزارة الشئون الاجتماعية والعمل .

٥ ـ مراقبات رعاية الشباب بالجامعات المختلفة .

أما الجهات الاهلية التي تنفذ سياسة المجلس تحت اشراف وزارة الشئون الاجتماعية والعمل فيمكن ذكرها فيما يلي :

١ ـ حركة الكشافة ويبلغ عدد المشتركين بها في جميع المستويات حوالي ٤٢٠٠٠ شابا وهي تهدف الى نشر الوعي الكشفي لدى الشباب .

٢ ـ حركة المرشدات ويبلغ عدد المشتركات بها في جميع مستوياتها حوالي ٣٤٠٠٠ فتاة

٣ ـ حركة بيوت الشباب ويبلغ عدد المشتركين بها من الجنسين حوالي ٢٢٠٠٠ شابا وتهدف الحركة الى تنمية معلومات الشباب ومعاونته على التعرف على معالم بلاده والبلاد الاخرى بانشاء بيوت شباب صحية للاقامة بها بتكاليف رخيصة وتنظيم رحلات جماعية بسيطة التكاليف .

٤ ـ جمعية الشبان المسلمين وفروعها بالاقاليم وعدد المشتركين بها حوالي ٣٠٠٠٠ شابا وتهدف الجمعية الى استثمار وقت فراغ الشباب بطريقة ايجابية في نواحي النشاط المختلفة طبقا لميولهم ورغباتهم .

٥ ـ جمعية الشبان المسيحية ويبلغ عدد المشتركين بها حوالى ١٠٠٠٠ شابا من الجنسين وتهدف الجمعية كسابقتها الى استثمار وقت فراغ الشباب بطريقة ايجابية مثمرة •

٦ ـ منظمة الهلال الاحمر ويبلغ عدد المشتركين فيها حوالى ١٥٠٠٠ شابا من الجنسين وتهدف المنظمة الى نشر الوعى الصحى وتدريب الشباب على الاسعافات الاولية والخدمة العامة •

الخطة العامة للمجلس :

اهتم المجلس بوضع خطة عامة لرعاية الشباب يلتزم بها ويعمل على تحقيقها وقد نظم أساليب تنفيذها وحدد دور لجانه وأجهزته ودور الادارات والهيئات الحكومية والاهلية المتعاونة معه •

ولكى يضمن المجلس صحة هذه الخطة وسلامتها من النواحى الموضوعية فقد نظم عدة دراسات وأبحاث تحليلية قبل المشروع ثم وضعها فى قالبها النهائى وشملت هذه الدراسات التحليلية طبيعة الشباب فى مختلف مراحل عمره وقطاعاته منذ مولده وتعرضت للاسرة والطفل والفتى والشباب وعالجت مراحل التعليم المختلفة من زوايا رعاية الشباب واهتمت باثر المدرسة والبيئة الفردية والحضرية فى الشباب •

كما أوضحت أو عنيت هذه الابحاث بدراسة الحالات النفسية والجنسية والإخلاقية للشباب وأبرزت دور الاندية ومراكز الشباب والمؤسسات فى التأثير فيها • وحددت دور القادة المتطوعين والطبيعيين والمحترفين فى تكوين الشباب •

وتسلسلت هذه الدراسات الى استعراض حياة الشباب فى الماضى بما فيه والحاضر بما عليه والمستقبل بما نرجو أن يكون •

وتنقسم الخطة العامة لرعاية الشباب الى أربعة مراحل المرحلة الأولى منها "تحديد الرعاية المثالية للشباب" ويقصد بها ما يجب أن يكون عليه الشباب كمواطن عربى صالح مع تحديد احتياجاته ، وفقا لقدراته ومميزاته وفترة عمره وتحديد الامكانيات اللازمة من برامج وتنظيمات وقادة ومنشآت وأموال لتحقيق هذه الرعاية المثالية •

وتقوم المرحلة الثانية من الخطة العامة على تحديد أوجه الرعاية المقدمة لشبابنا فى الجمهورية فى الوقت الحاضر وقياسها بناء على حصر الامكانيات

قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام الأول للاتحاد القومي للجمهورية العربية المتحدة .

أن رسالة التربية والتعليم – فى جميع مراحله – تتركز في اعدادمواطن عربى متحرر متكامل الشخصية ، وتوفير طاقات بشرية وفكرية قوية واعيــة بناءة تؤمن بالله وبالوطن وبالانسانية ، وتعمل فى قوة وتماسك على تدعيم مبادىء الثورة ، ببناء مجتمع اشــتراكي ديمقراطى تعاونى ، متحـــرر من الاحتكار والاستغلال والاقطاع ، يهدف الى اسعاد الشعب على أسس العدالة الاجتماعية ، وتكافؤ الفرص ، اسهاما فى عالم يسوده السلام والعدالة .

ان عملية التربية والتعليم تستهدف غرس هذه المبادىء والاتجاهات فى نفوس النشء ، وتمكينه من الاحاطة بمفهومها ، والايمان باسسهـا ، وابتداع الطرق الصالحـة التى تخلق المواطن الحر المفـكر الواعى ، المؤمن بشخصيته وانسانيته ، وصبغ المناهج بالصبغة القومية وتنقيتها مما علق بهـا من رواسب الاستعمار .

لذلك يقرر المؤتمر .

١ – أن اعداد الطلاب للحيـاة العلمية يستلزم استمرار تطوير المدرسة ، وتوجيه نشاطها نحو الانتاج ، واحترام العمل اليدوى ، وتقوية الروابط بينها وبين البيئة .

٢ – أن مواجهة التطور الصناعي والتجارى والزراعي يتطلب التوسع فى التعليم الفنى بانواعه ومراحله المختلفة ، بانشاء المدارس والمعاهد الفنيــة ذات الطابع النوعى الخاص ، مع مراعاة ظروف البيئة المحلية ، ومقتضيات المصلحة القومية .

٣ – أن مسايرة ركب التقدم الحضـارى يستلزم النهـوض بالمستويين : العلمى والثقافى ، عن طريق الاستزادة من الكفاية التربوية والتعليمية للاساتذة، وبث روح البحث والابتكار فى الطلاب ، وتدارك ما يجب لذلك من امكانيات وتجهيزات مادية .

٤ – أن ضمان نجاح العملية التربوية يقتضى :

أ ـ مواصلة العناية بدور المعلمين وكليات التربية،وتنظيم الحياةالاجتماعية فيها .

ب ـ توفير الحياة الكريمة للقائمين على التعليم .

جـ ـ تنشئة الطلاب تنشئة سليمة ، وذلك بالاهتمام بالتربية الدينية والاجتماعية ، وبث الايمان والخلق القويم فى نفوسهم ، وتعهدهم بالخدمات الصحية والرياضية تعهدا يجعل منهم رجالا أقوياء أشداء.

٥ ـ أن من أهم ما يعين على خلق جيل صحيح سليم تأمين وجبة غذائية للتلاميذ والطلاب ، وأن هذا الموضوع هو من الاهمية بحيث يستلزم دراسة جدية تشترك فيها لجان الاتحاد القومى والجمعيات التعاونية المدرسية ومجالس الآباء والجمعيات الخيرية ، فى ضوء الظروف المحلية لكل محافظة أو مدينة أو قرية .

٦ ـ أن محو الأمية يعتبر مشروعا قوميا خطير الشان ، وأن من مهام الاتحاد القومى تعبئة الطاقات البشرية للمثقفين والشباب ، لكى يدفعوا الى الذين حرموا فى الماضى من حق العلم ضريبة ثقافتهم ومعرفتهم ، على أن تتعاون الهيئات الاهلية والدولة بكافة امكانياتها الفنية على تحقيق ذلك .

٧ ـ أن تقوم لجان الاتحاد القومى ـ بجميع مستوياتها ـ بالتعاون مع الهيئات الرسمية ونقابة المهن التعليمية ولجانها الفرعية فى الأقاليم بدعوة الافراد الهيئات الاهلية فى القطاعات الاقتصادية المختلفة الى بناء دور العلم والاسهام فى تمويل المؤسسات العلمية والجامعية ومعاهد البحوث .

٨ ـ العمل على توفير حاجات التلاميذ فى المرحلة الاعدادية ، بما يتفق وخصائص نموهم ، التى تتطلب الكشف عن الميول ، وتوجيه الاستعدادت ، والعمل على اعداد الطلاب فى المدارس الثانوية اعدادا يتيح لهم مواجهة مسئولياتهم الاجتماعية ، وتزويدهم بقدر من الثقافة المهنية ، الى جانب ثقافتهم الفكرية .

٩ ـ استمرار العناية بالموهوبين فى مجالات العلوم والفنون والآداب واللغات ، ورعايتهم وتشجيعهم ، وصولا بهم الى أعلى مراتب النبوغ .

١٠ ـ العناية باعداد البنات وتربيتهن التربية الصالحة التى تهيئهن للعمل فى مجالات الحياة ، وتجعل منهن أمهات وزوجات صالحات .

١١ - توجيه العناية الشديدة الى الجامعات والمعاهد العاليـة ، باعتبارها مصادر العلم والثقافة والفكر ، ومراكز لاعداد القادة والمتخصصين في ميادين العلوم والآداب والفنون ، وذلك بتعزيز امكانياتها المادية، وامدادها بالكفايات الاختصاصية الرفيعة ، وبالتجهيزات الحديثة ، وتوثيق الصلة بينها وبين معاهد الابحاث في الدولة ، ضماناً لجدوى المعرفة ، وحرصـاً على تنشيط الكشف العلمي •

١٢ - بحث الخطأ في تعريب الدراسـة والتوسع في البعثات العلميـة ، الخارجية والداخلية ، وتشجيع التأليف والترجمة والنشر •

١٣ - العمل على احكام الروابط بين الاساتذة والطلاب الجامعيين ، بمـا من شانه دعم التعاون بينهم ، للاضطلاع بالمسئوليات الفكرية والاجتماعيـة والقومية ، التي تلازم رسالتهم •

١٤ - التوكيد على دور الجامعات في توثيق الصلات الثقافية والفكرية مع أبناء الوطن العربي والبلدان الافريقية والاسيوية ، سعيا وراء ثقـافة تربط بين مثلهم العليا المشتركة •

١٥ - دراسة مشكلة الكتاب الجامعي • وتبسيط اجراءات الامتحانات ، وتتبع المبعوثين والحاقهم بعد عودتهم بالاعمال التي تتفق ونواحي تخصصهم ، والاستزادة من تبادل الطلبة والاساتذة في كل من الاقليمين •

١٦ - العمل على تحقيق الترابط والتكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام ، وذلك بمراجعة برامجه ، والتنسيق بينها ، وعقد المؤتمرات والحلقات والندوات المشتركة •

أخبار الرابطة

انضمام الرابطة الى الاتحاد القومى

قرر الاتحاد القومى قبول انضمام رابطة خريجى معاهد التربية الى عضوية الاتحاد القومى ـ وقد خصص لها مكان بالمقر الرئيسى للاتحاد .

أعضاء مجلس ادارة الرابطة
عام ١٩٦٠ ـ ١٩٦١

١ ـ الأستاذ عزيز محمد حبيب	رئيسا
٢ ـ الاستاذ كامل حسن أبو غالى	وكيلا
٣ ـ الاستاذ محمود أحمد النجار	سكرتيرا اداريا
٤ ـ الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم	سكرتيرا لشئون الصحيفة
٥ ـ الاستاذ رفعت حماد	سكرتيرا لشئون الاتحاد القومى
٦ ـ الاستاذ رضوان حجازى	أمينا للصندوق
٧ ـ الدكتور محمد خليفه بركات	عضوا
٨ ـ الدكتور محمد الهادى عفيفى	عضوا
٩ ـ الدكتور محمد أحمد الغنام	عضوا
١٠ ـ الاستاذ أحمد عبد العال الارمانى	عضوا
١١ ـ الاستاذ اسماعيل الشاذلى	عضوا
١٢ ـ الاستاذ سعد عبد اللطيف	عضوا
١٣ ـ الاستاذ محمد أنور الحلبى	عضوا
١٤ ـ الاستاذ عبد الرحمن السيد سالم	عضوا
١٥ ـ الاستاذ أنور البرعى	عضوا
١٦ ـ الاستاذة وداد الأبحر	عضوة

١٧ ــ الاستاذ ميشيل اسكندر	عضوا
١٩ ــ الاستاذة تحية ماهر	عضوة
١٨ ــ الاستاذة فوزية احمد جاد	عضوة
٢٠ ــ الاستاذة عائشة صبرى	عضوة
٢١ ــ الاستاذة بشرى ظافر	عضوة

الصحيفة :

لقد ظفرت الرابطة للصحيفة هذا العام بكسب عظيم وذلك بقبول الدكتور محمد سعيد قدرى وكيل وزارة الشئون الاجتماعية والعمل وأحد كبار الخريجين رئاسة تحرير الصحيفة وقد تفضل مشكورا بالتنازل عن مكافأة رئيس التحرير تشجيعا منه للرابطة وهذا ليس بالجديد فهو من أوائل مؤسسى الرابطة عام ١٩٤٣ وواضع قانونها الاول ولا يسعنا الا أن نسجل له الشكر والامتنان على هذا الفضل العظيم •

وقد أرسلت الصحيفة فى العام الماضى الى اليونسكو ومكتبة هيئة الامم المتحدة بجنيف كما تبادلناها مع المجلات التربوية الاخرى والرابطة ترجو أن يمدها الزملاء بالمقالات والبحوث الميدانية التى يمكن نشرها لهم •

المعارض والمكتبة :

أقامت الرابطة معرضا لرسوم التلاميذ بالمناطق التعليمية لتوضيح جهود الخريجين فى ميدان التربية الفنية • كما قامت باحياء معرض ضخم للخريجين « بأتيليه » القاهرة فى المدة من ٢٥/٥/٦٠ الى ٣/٦/٦٠ وقد افتتحه السيد الدكتور ثروت عكاشه وزير الثقافة والارشاد القومى ونال نجاحا عظيما وأصدرنا عنه (كتالوج) يوضح أعمال هذا المعرض ، ويكشف عن جهود الخريجين فى ميدان الفنون التشكيلية وقد قامت الاذاعة من جانبها بتسجيل حديث عن هذا المعرض مع الاستاذ عزيز محمد حبيب رئيس الرابطة أذيع فى مساء الاثنين ٦ يونيو ١٩٦٠ والرابطة تناشد الزملاء الاستعداد للمعرض القادم فى أبريل ١٩٦١ انشاء الله

بالرابطة مكتبة مزودة بالكتب التربوية والثقافية والفنية المختلفة والمكتبة ترحب بطلاب معاهد التربية والخريجين وغيرهم من الباحثين للاطلاع والبحث التربوى •

صـور من نشاط الرابطة



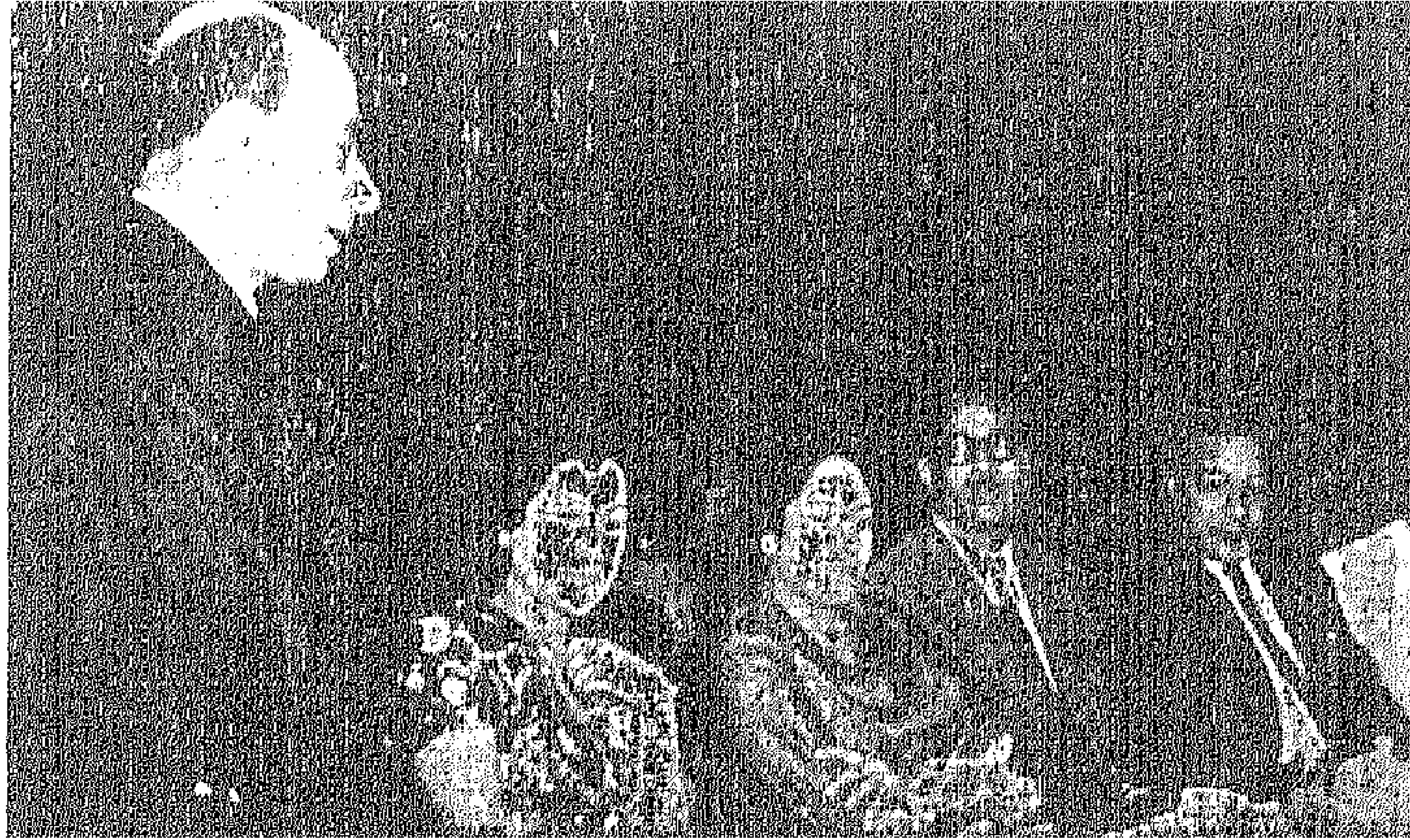
الدكتور محمد سعيد قدرى رئيس التحرير يلقى كلمته فى حفل التكريم الذى أقامته الرابطة لكبار خريجيها الذين رقوا الى وكلاء وزارات ومديرين عامين .



الاستاذ عزيز محمد حبيب رئيس الرابطة يلقى كلمة التهنئة فى حفل التكريم الذى أقامته الرابطة لاعضائها الذين رقوا الى وكلاء وزارات ومديرين عامين.



الدكتور محمد سعيد قدرى يناقش مع هيئة تحرير الصحيفة الموضوعات
و المسائل التربوية •



الاستاذ خليل كامل يلقى كلمته فى حفـــل تكريم كبار الخريجين من
أعضاء الرابطة •

شئون الخريجين :

قررت الرابطة الاهتمام بتحقيق ما يأتى :

١ ـ ضم مدة الدراسة بمعهد التربية فى المعاش وستعمل الرابطة على أن تشمل المذكرة التفسيرية للقانون ضم المدة الاعتبارية فى المعاش .

٢ ـ قيد الخريجين بالنقابة : ترجو الرابطة من السادة خريجى معاهد التربية على اختلاف شعبهم الذين لم تصلهم أرقام قيدهم بالنقابة حتى الآن أن يكتبوا الى الرابطة فورا حتى يمكن العمل على وصول أرقام قيدهم وعضويتهم بالنقابة اليهم وبذلك يمكنهم أن تكون حقوقهم النقابية محفوظة وكذلك يمكنهم ترشيح أنفسهم فى مناطقهم واعطاء أصواتهم فى انتخابات الجمعية العمومية القادمة انشاء الله .

٣ ـ ترجو الرابطة من الخريجين أن يبادروا بارسال عناوينهم الخاصة والوظيفية كلما تغيرت حتى يمكن أن تصل الصحيفة ومكاتبات الرابطة اليهم فور صدورها بانتظام مع ضمان وصولها اليهم .

٤ ـ لقد تكونت روابط فرعية للخريجين بالمناطق المختلفة والرابطة ترجو أن يقوم الزملاء بالمناطق الاخرى التى لم تتكون بها روابط فرعية حتى الان أن يسارعوا بتكوين فرع للرابطة بكل منطقة مع افادتنا بذلك ، ليمكن تنظيم الاتصال بهم وحل مشاكلهم العامة والخاصة والنظر فى كل ما يعن لهم من اقتراحات .

٥ ـ ستقوم الرابطة بعقد مؤتمر فى عطلة نصف السنة لبحث موضوع « التعليم فى نظام الادارة المحلية » وسيعلن عن مكان المؤتمر وميعاده فور انتهاء اللجنة الثقافية بالرابطة من اعداد ذلك .

الرحلات :

١ ـ رحلة الى سرس الليان والقناطر الخيرية ٢٥ نوفمبر ١٩٦٠ اشتراكها ٢٥ قرشا .

٢ ـ رحلة الى بور سعيد والاسماعيلية يومى ٢٢ ، ٢٣ ديسمبر ١٩٦٠ اشتراكها ١٠٠ قرشا .

٣ ـ رحلة الى الفيوم يومى ١٩ ، ٢٠ يناير سنة ١٩٦١ اشتراكها ٧٠ قرشاً .

٤ ـ رحلة الى العين السخنة بالسويس يومى ١٦ ، ١٧ مارس ١٩٦١ اشتراكها ٧٠ قرشا .

٥ رحلة للاقليم الشمالى سيعلن عن ميعادها فى العدد الرابع من الصحيفة .

٦ ـ معسكر صيفى بمرسى مطروح سيعلن عن ميعاده فى العدد الرابع من الصحيفة .

الاشتراك فى هذه الرحلات يتضمن السفر والمبيت والغذاء والترقية .

ترجو الرابطة أن يمدها الزملاء بالمقالات
والبحوث الميدانية والتربوية الصالحة للنشر

وتعلن الرابطة عن وجود مجموعات من أعداد الصحيفة للسنوات السابقة لمن يريد أن يستكمل الأعداد التى لديه وخاصة الزملاء المشتركين .

صحيفة التربية

السنة الثالثة عشرة — يناير (كانون ثان) ١٩٦١ — العدد الثانى

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٣١٤٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٠ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الاقليم الجنوبى

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة الثالثة عشرة　　يناير (كانون ثان) ١٩٦١　　العدد الثانى

فى هذا العـــدد

صفحة

تصـــدرها رابطـة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

دار الهنا للطباعة ت : ٨١١١٢٧٠

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة التحرير

كنت أود أن اقتصر فى أول افتتاحية أكتبها على شكر من أولونى شرف رئاسة تحرير هذه الصحيفة الموقرة . الا أنه جد من الظروف ما يستلزم أن يصحب الشكر واجب آخر هو واجب الاعتذار . فقد صدر العدد الاول لهذا العام فى ثوب لم ينل رضانا جميعا . اذ خرج العدد السابق عما ألفه السادة القراء المعنيون بأمور هذه الصحيفة من تقاليد مرعية منذ مولدها ، تلك التقاليد التى تتسم برزانة الاخراج ، ورصانة الاعلام واتزانه ، والتى كان لأساتذتنا وزملائنا فضل سنها ووضعها .

وحدث فى غمرة الحماسة للتجديد ، وفى لهفة السرعة فى التنفيذ أن قفزت الى المطبعة صورة من صور التغييرات المقترحة التى لم تدرس دراسة كافية أو تعرض على بساط البحث .

وليس من الغريب أن ينال العدد المنبوذ قسطا كبيرا من اهتمام السادة القراء وانتباههم ، فيقبلون على قراءته ، فالجمال — كما نعلم — يجذب الانتباه كالقبح سواء بسواء . ولعل فى هذه الاشارة العابرة ما يغرى من لم يقرأ بأن يقرأ .

وها نحن نعيد الى الصحيفة رونقها القديم ، ونلبسها ثوبها التقليدى القشيب ، راجين أن يهدأ من جزع ، ويقدم من جفل ، وأن تظل هذه الصحيفة دائما منبرا للتربية والتعليم كما اردناها أن تكون .

والله ولى التوفيق — رئيس التحرير

٢٤ ديسمبر ١٩٦٠ — محمد سعيد قدرى

الأسلوب الإحصائى فى تصميم خطة التعليم

للدكتور سليمان عبد العاطى

خبير الاحصاء بوزارة التربية والتعليم المركزية

أخذت الدول الناهضة فى عصرنا الحالى بمبدأ التخطيط لتحديد معالم الطرق المحققة لاهدافها فى المستقبل ، فترسم خطـة مفصلة للمستقبل القريب كما تحدد خطة عامة للامد الطويل ، ولعل اشد الدول حاجة الى التخطيط تلك الدول الناهضة التى وضعت لنفسها اهدافا أساسية لتقدمها ورفع مستوى المعيشة فيها ، واذا كانت هذه الدول فى الوقت نفسه محدودة الثروات والموارد الطبيعية فان هذه الموارد لاتحتمل اسرافا او ارتجالا فى الانفاق ، ومن هنا تنشأ مشكلة البحث عن حل او خطة تحقق الغـاية فى حدود امكانيات الدولة ، وتنشأ كذلك مشكلة المفاضلة بين الخطط الممكنة التى توصل للاهداف بقصـــد ترتيبها حسب الاولوية واختيار افضلها واكبرها احتمالا لمسايرة ظروف الدولة عند تنفيذ الخطة .

أهداف الخطة

ومصمم الخطة يفكر أول ما يفكر فى معرفة أهداف الخطـــة سـواء فى ذلك الاهداف العامة من الخطة أو الاهداف الخاصة التى ترمى الى تحقيقها . ويمكن ان يجزأ الهدف الى مراحل جزئية لفترات زمنية غـير متباعدة كما يحدث عنـــد تجزىء الخطة الخمسية الى أجزاء سنوية ، ويساعد هذا على تتبع الخطة والوقوف على مدى تحقيقها سنة بعـــد اخرى ، ومن الاهداف ما يتصف بالثبات أو الالتزام بمعنى أن مصمم الخطة يأخذ فى اعتباره التقيد **بالعوامل الثابتة** كما يحدث عند التقيد بحصـــة معينة من الميزانية ، أو عند التقيـــد بتحقيق اســتيعاب الملزمين فى عدد معين من السنين ، أو عند التقيد بقبول نسبة ثابتة بالمرحلة الثانوية ممن اتموا المرحلة الاعدادية ، فهذه أمثلة للعوامل الثابتة فى تصميم الخطة .

ومن العوامل ما يتميز بالمرونة وامكان التغيير والتعديل فيها حسب ما يراه المخطط فى تصميم خطته ، وبافتراض عدة احتمالات لهذه **العوامل المرنة** يمكن الوصول الى عدة حلول لتحقيق الهدف ويمكن المفاضلة بينها لاختيار **الحل الامثل** وهو الحل الذى يكون أكثر واقعية وأكبر احتـمالا للحدوث فى المستقبل كما يكون عائده النفعى وفائدته أكثر من غيره من الحلول .

ومن أمثلة ذلك ما نجده فى اعداد الخطة للمعلمين اللازمين لمرحلة معينة من التعليم ، فهناك التزام بالاعداد الموجودة بمعاهد المعلمين فى الصفوف المختلفة ، وهذا ما نتقيد به فى بعض سنوات الخطة ، كما أن هناك مرونة فى تحديد الاعداد التى ستلحق بهذه المعاهد ، فلنا أن نتخير الاعداد المناسبة التى تحقق لنا اكبر فائدة من حيث تخريج ما نحتاجه فى كل سنة دون زيادة ينجم عنها تعطل الخريجين أو نقص يترتب عليه العوز للفنيين من المعلمين .

احصاءات سنة الاساس اللازمة لمشروع الخطة

ولتصميم الخطة ينبغى البدء باحصاءات صحيحة تصور المجتمع من مختلف جوانبه تصويرا دقيقا ، اذ أن الحقائق التى تعبر عنها أرقام هذه الاحصاءات تعتبر حجر الاساس الذى سنبنى عليه تقديرات المستقبل فى الخطة ، **فعلى قدر ثقتنا بالارقام الاحصائية الممثلة للمجتمع فى سنة الاساس يتوقف مدى صحة تقديراتنا للمستقبل .**

فعند رسم خطة للتعليم ينبغى توافر الاحصاءات لكل مرحلة من مراحل التعليم وفى كل نوع من انواع المدارس والمعاهد ، الرسمى منها وغير الرسمى ، ومثال ذلك جمع بيانات عن :

المدارس : عددها ، توزيعها فى المحافظات ، توزيعها فى المدن الكبرى أبنيتها وسعتها ومرافقها ، التجهيزات المدرسية الموجودة ، صلاحية الابنية

الفصول : عدد الفصول فى كل صف من صفوف المرحلة ، الفصول الصباحية ، والفصول المسائية ، المعامل ، الورش ، المكتبات .. الخ .

التلاميذ : تلاميذ كل صف من صفوف المرحلة ، توزيعهم حسب النوع والسن ، توزيعهم فى المحافظات وفى المدن الكبرى ، توزيعهم حسب اللغات الاجنبية التى يتعلمونها ، توزيعهم حسب الشعب ومواد التخصص ، المتخرجون ، المستجدون .... الخ .

هيئة التدريس : الاعداد الموجودة فى كل فئة من فئات هيئات التدريس ، المدرسون وتوزيعهم حسب الكفايات والمؤهلات ومواد التدريس ، الاعارة والندب ، المدرسون كل الوقت والمدرسون بعض الوقت ... الخ .

التمويل المدرسى : تكاليف الانشاء ، تكاليف التجهيز لوحدة المدرسة أو الفصل ، تغير التكاليف بتغير مستويات الانشاء أو التجهيز ، وبتغير المحافظات ، وبتغير مراحل التعليم ، مصادر التمويل المدرسى .

وهذه الاحصاءات تتوفر بوضع نظام لجمعها بالطرق المعروفة من عمل استمارات أو استبيانات تملؤها مصادر هذه البيانات من المدارس والمعاهد وادارات التعليم فى المحافظات المختلفة ، ثم تجهز هذه البيانات وتبوب فى جداول احصائية يستطيع المخطط أن يستعين بها فى تقديراته .

فالمجتمع المدرسى مثلا فى المرحلة الابتدائية يمكن تقديره فى سنة قادمة مثل سنة ٩٦٤/٦٣ على أساس الاحصاء الفعلى فى سنة ٩٦٠/٥٩ وذلك بعد اجراء بعض العمليات الحسابية التى تمثل الاضافات والتخرج والانقطاع والوفاة فى أفراد هذا المجتمع فى الفترة الزمنية بين سنة الاساس وسنة التقدير .

ولكى نتمكن من عمل تقديرات للمستقبل فانه بالاضافة الى معرفة احصاءات سنة الاساس نحتاج الى معرفة بعض المعدلات الضرورية لحساب هذه التقديرات .

المعدلات والمؤشرات اللازمة لتقديرات الخطة

يجرى فى بلادنا تعداد سكان الجمهورية كل عشر سنوات ، فقد أجرى التعداد الاخير حديثا فى سنة ١٩٦٠ ، والتعداد الثانى سيكون فى سنة ١٩٧٠ ان شاء الله ، ولقد أسفر تعداد سنة ١٩٦٠ عن أن سكان الاقليم الجنوبى من الجمهورية العربية المتحدة قد بلغوا ٢٦ مليونا وثمانين الفا . وعلى أساس هذا العدد يمكن تقدير عدد السكان فى اى سنة مقبلة مثل سنة ٩٦٤/٦٣ . ولكننا فى حساب هذا التقدير يلزم أن نعرف معدلات المواليد والوفيات أو نعرف معدل التزايد الطبيعى للسكان بحسابه من التعدادين الاخيرين عن سنة ١٩٤٧ وسنة ١٩٦٠ ، فكان معدل الزيادة السنوية للسكان ٢ر٥ ٪ ، واذا عرفنا أيضا التوزيع النسبى لعدد السكان فى فئات الاعمار المختلفة من التعدادات الاخيرة أمكن تقدير السكان لسنة ١٩٦٣ فى فئات الاعمار المختلفة .

وهذا المثال يبين لنا أننا فى تقديراتنا للمستقبل نحتاج لمعرفة بعض المعدلات والمؤشرات التى نحصل عليها **من تحليل نتائج الاحصاءات السابقة .**

وكذلك الحال فى تقديرات الخطة لاى مرحلة من مراحل التعليم ، فان التقدير لاى سنة مقبلة يعتمد على المعدلات والمؤشرات (كالمتوسطات والتباينات وغيرها) المستخلصة من تحليل نتائج الاحصاءات فى السنوات السابقة .

ومن المعدلات والمؤشرات التى نحتاجها فى التخطيط التعليمى ما يأتى على سبيل المثال :

ا ــ معدلات النجاح والرسوب فى الصفوف المختلفة وفى الشهادات العامة

ب ــ معدلات الاختيار بين شعب التخصص المختلفة فى اللغات ، وفى العلوم والرياضيات والآداب ، وفى الحرف وأقسام التعليم الفنى الزراعى والصناعى والتجارى .

جـ ــ متوسط كثافة الفصــــل فى الصفوف المختلفة ــ وتباين هـــذه المتوسطات فى المدن المزدحمة عنها فى الريف ــ وفى بعض المحافظات عنها فى البعض الآخر .

د ــ متوسط نصاب المدرس من ساعات التدريس ، ومن ساعات النشاط المدرسي ومتوسط نصابه من الفصول ، ومتوسط نصابه من التلاميذ

هـ ــ معدلات التكاليف الراسمالية والتكاليف الدورية وتبيانهـــا حسب مراحل التعليم وحسب المناطق وحسب نماذج الانشــاء والتجهيز للمدارس والمعاهد .

ومن الخطأ الشائع أن تحسب هذه المعدلات والمؤشرات من احصاءات عام واحد حتى ولو كان العام الدراسي الاخير باعتباره ممثلا لآخر التطورات ، بل يجب أن تحسب من احصاءات عدة أعوام دراســية ولا بد أن تتصف هذه الاعوام الدراسية بما يأتى :

أولا : الاستقرار المدرسى ، فلا يكون هنــاك من العوامل الخارجيــة ما يغير طبيعة العمليات التعليمية فى بعض جوانبها ــ كالحروب أو الاوبئة أو أى ظروف طارئة أخرى ، فان هذه العوامل تعتبر عوامل عرضية لهــا أثرها فى حساب المعدلات والمؤشرات مما يلزم أن يتنبه اليه الاحصائى فى تحليله .

ثانيا : ثبات المناهج والمقررات وسنى الدراسة فى المرحلة ، فمعدلات المرحلة الاعدادية لنظام الاربع سنوات غيرها لنفس المرحلة نظــام الثلاث سنوات ، والمعدلات الخاصة بمدارس المعلمين والمعلمات فى نظام الثلاث سنوات غيرها فيما لو زادت سنى الدراسة الى أربع سنوات .

وعلى ذلك فان **ثبات نظم التعليم واستقرار الحياة الدراسية** لها أثرها فى **ثبات المعدلات** وبالتالى فى **ثبات تقديرات الخطة** للاعوام المقبلة .

الدراسات والبحوث الاحصائية المرتبطة بتصميم الخطة

يحتاج المخطط علاوة على الاحصاءات الدورية الشاملة لمراحل التعليم

فى كل عام دراسى الى عمل بعض الدراسات والبحوث المقارنة ، وهذه الدراسات قد تكون البيانات اللازمة لها متوفرة فى الاحصاءات الدورية التى تنشرها اجهزة الاحصاءات المحلية أو الدولية فلا يحتاج الامر الى التحليل واستقراء النتائج التى جمعت ، وقد لا تتوفر البيانات اللازمة فيحتاج الامر الى تصميم استبيان ، وجمع معلومات من الميدان ، وتبويب هذه المعلومات وتحليلها للاستفادة بها فى تنوير بعض جوانب الخطة . ومن بين الدراسات الاحصائية التى كان لها اعتبارها فى اعداد الخطة لتعليم الابتدائى ومعاهد المعلمين مثلا :

١ ـ انقطاع التلاميذ ومعدلات الانقطاع فى الصفوف المختلفة .

٢ ـ اقبال البنات على التعليم واختلافه بين الريف والحضر وبين مناطق الصعيد وغيرها من المناطق .

٣ ـ مشكلة اعادة القيد للمنتهيين من المرحلة ولم يلتحقوا بعمل أو بمرحلة تالية .

٤ ـ الاكتفاء الذاتى للمعلمين والافادة منه فى سياسة انشاء معاهد المعلمين

٥ ـ توزيع الخدمة التعليمية وتجاوبها مع كثافة السكان وظروف البيئة المحلية وغير ذلك من الدراسات الاحصائية التى تعطى الكثير من المعلومات الموجهة للمفكر فى تصميم الخطة .

الحلول الممكنة لتحقيق أهداف الخطة :

اذا ما توفرت احصاءات سنة الاساس

واذا ما توفرت المعدلات والمؤشرات اللازمة لحساب تقديرات الخطة

واذا ما توفرت الدراسات والبحوث الاحصائية المرتبطة بمختلف جوانب الخطة

لزم بعدئذ أن نضع الحلول الممكنة لتحقيق أهداف الخطة ، وأن تقوم هذه الحلول بعمل التقديرات المتوقعة لكل خل منها ، وعلى اساس هذه التقديرات والمفاضلة بينها يمكن اختيار أصلح الحلول الذى يحقق أكبر فائدة ويكون أكثر واقعية مع مقتضيات الامور .

وايضاحا لذلك نورد المثال التالى :

فى المحاولات التخطيطية للمرحلة الاعدادية جربت عدة حلول مختلفة منهـا :

١ ـ قبول عدد ثابت من التلاميذ فى أول المرحلة ، وحساب مايترتب على ذلك من فصول النمو وتكاليفها .

٢ ـ قبول نسبة ثابتة من خريجى المرحلة السابقة وحساب التقديرات لفصول التوسع وفصول النمو وما يترتب على ذلك .

٣ ـ تعديل نسبة القبول من سنة لاخرى حسب التوقعات المنتظرة ، وحساب التقديرات لعدد المنتظر تخرجهم ، ولفصول النمو وفصول التوسع وباقى التقديرات الاخرى .

وبمفاضلة الحلول المختلفة أمكن اختيار أصلح الحلول على النحو الآتى (كما جاء فى مشروع السنوات الخمس ٦٠/٦١ ـ ٦٤/١٩٦٥) .

لقد روعى فى التخطيط لمشروع التعليم الاعدادى الاسس الآتية :

١ ـ اتخاذ النسبة الحالية ـ ٢٠ ٪ من المنتهيين من السنة السادسة الابتدائية أساسا للتخطيط لهذه المرحلة .

٢ ـ اغفال من تزيد سنهم بالمرحلة الابتدائية على ١٤ سنة وهى نهاية سن الالزام .

٣ ـ اعتبار تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية لهذا العام (٥٩/٦٠) هو العدد الذى يقبل منه ٢٠ ٪ بالمرحلة الاعدادية لعام ٦٠/١٩٦١ .

ـ وتلاميذ الصف الخامس الحالى هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦١/٩٦٢ بعد خفض ٣٪ منه .

ـ وتلاميذ الصف الرابع الحالى هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦١/١٩٦٢ بعد خفض ٣ ٪ منه .

ـ وتلاميذ الصف الثالث الحالى ، هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦٣/٩٦٤ بعد خفض ٩ ٪ منه .

ـ وتلاميذ الصف الثانى الحالى ، هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦٤/٦٥ بعد خفض ١٢ ٪ منه .

ونسبة التخفيض المشار اليها تنشأ من تخلف بعض التلاميذ أثناء الدراسة اما لبلوغهم سن الالزام قبل الصف السادس أو لاسباب أخرى ، وقد حددت هذه النسبة فى كل فرقة على ضوء

الخبرة السابقة للوزارة مع مراعاة اطراد نمو الوعى بين الاهالى على مر السنين .

٤ ـ اتخاذ نسبة النجاح لعام ١٩٥٩/٥٨ بالمرحلةالاعداديةاساسا فى تقدير تلاميذ هذه المرحلة بالصفوف المختلفة فى السنوات القادمة وهى :

٩٠ ٪ فى الصف الاول

٨٠ ٪ فى الصف الثانى

٧٠ ٪ فى الشهادات الاعدادية ــ على أن تقدر نسبة النجاح فى الشهادة الاعدادية فى عام ١٩٦٠/٥٩ بـ ٦٠٪ فقط ، وذلك لان المتقدمين لهذه الشهادة فى هذا العام من فئتين : نظام قديم ينتهى فى تلك السنة وكانت مدة الدراسة به أربع سنوات ، ويختلط بهم من درسوا على النظام الجديد الذى ينهى الدراسة فى ثلاث سنوات .

٥ ــ استيعاب المدارس الحكومية لـ (٧٥ ٪) من التلاميذ المستجدين والحاق الباقين (٢٥ ٪) بالمدارس المعانة . وذلك لحاجة التوسع المقبل فى هذا التعليم الى هذه المدارس الحرة فتساعد على استيعاب الزيادة المنتظرة خصوصا بعد عام ١٩٦٣/٦٢ .

تقديرات الحدين الاعلى والادنى ــ التقدير المنوالى ــ التقدير الاحوط :

واذا ما تخيرنا أصلح الحلول التى تحقق اهداف الخطة فاننا نرسم تفاصيل هذا الحل ونلدقق تقديراته ، على أننا مهما توخينا الدقة فى حساب أى تقدير عن المستقبل لا نستطيع أن نجزم بضرورة حدوث هذه القيم التى نتنبأ بها فى تقديراتنا ، ولكننا نتوقع أكثر مانتوقع أن مايحدث بالفعل فى المستقبل يكون متقاربا مع تقديراتنا ، ولا يختلف مايحدث فى المستقبل عن التقديرات الا اختلافا بسيطا اذا ما سارت الامور على اسس الحل الاصلح وكانت تقديراتنا محسوبة حسابا صحيحا .

ولنفرض اننا قررنا اسس الحل الاصلح وتوخينا الطرق الفنية فى حساب التقديرات لمدى قصير لسنة أو سنتين أو خمس سنوات مقبلة ، فان المخطط يلزمه أن يحسب **الحد الاعلى للتقدير** وكذلك **الحد الادنى للتقدير** ــ أو أن يكون لديه فكرة واضحة على الاقل عن أكبر تقدير محتمل وعن أقل تقدير ممكن حتى لا يكون الواقع فى المستقبل بعيدا كل البعد عن تقديرات الخطة فيتعذر **تسوية الفروق فى عمليات المتابعة** فيما بعد .

فمثلا فى تقدير عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية نقدر حدين : فنقول ينتظر ان يكون عدد الخريجين فى عام ١٩٦٣/٦٢ ، ٧٠٠٠٠ ، ٧١٠٠٠ وفى عام ١٩٦٤/٦٣ بين ٧٨٠٠٠ ، ٨٠٠٠٠ .

ولكن عرض التقديرات بحديها الاعلى والادنى فى التقارير النهائيــة للخطة يحتاج الى مضاعفة السطور ويضع المسئول عن اقرار الخطة فى حيرة بين رقمى الحد الاعلى والحد الادنى ، ويحتاج الامر الى تحديد رقم واحد. ومن خصائص هذا الرقم انه :

يقع بين اكبر تقدير محتمل واقل تقدير ممكن .

وهو كذلك اكثر التقديرات احتمالا للحدوث فى المستقبل .

وهذا التقدير هو ما يسمى **بالتقدير المنوالى**

وهــكذا تعرض التقديرات فى مشروع الخطة بحساب « التقــدير المنوالى » فنقول ان المنتظر نجــاحهم فى الاعدادية عام ١٩٦٣/٦٢ حوالى ٧٠٦٠٠ وفى سنة ١٩٦٤/٦٣ حوالى ٧٩٣٠٠ .

غير انه فى بعض التقديرات يفضل ان يوضح فى مشروع الخطة الحدان الاعلى والادنى . وكذلك فى بعض التقديرات يفضل ذكر أحد الحدين فقط باعتباره **التقدير الاحوط** ، فمثلا عند تقدير احتياجاتنا من خريجى معاهد اعداد المعلمين يلزم ان نأخذ تقدير الحد الادنى للمنتظر تخرجهم فان ذلك يكون تقديرا أحوط .

أما اذا كنا نصمم خطة للقبول بالتعليم العالى مثلا فاننا نأخذ تقــدير الحد الادنى للمنتظر حصولهم على شهادة الثانوية العامة كتقدير احوط فى هذه الخطة .



التوجيه والإرشاد النفسى بالمدارس

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

افادت التربية كثيرا من أبحاث علم النفس ، واتجهت مهمة المدرسة الى تنمية شخصية التلميذ من جميع نواحيها ولم تعد قاصرة على مجرد العناية بالناحية التحصيلية .

وادركت المدارس حاجة التلميذ الى التوجيه النفسى والتربوى للوقاية من الانحراف والعمل على اكتشاف الميول والمواهب وعلاج ما قد يحدث للتلميذ من اضطراب .. فأصبح من الضرورى الاستعانة بالمختصين فى علم النفس والخدمة الاجتماعية لمعاونة المدرس فى مهمته .

المقصود بالتوجيه والارشاد النفسى

التوجيه والارشاد النفسى عملية انسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التى يقوم بها المختصون فى التربية والطب وعلم النفس لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويدرك مشكلاته ، وعلى أن ينتفع بمواهبه وقدراته فى توجيه طاقته العقلية لتتغلب على هذه المشكلات مما يؤدى الى التوافق بينه وبين البيئة التى يعيش فيها ليبلغ أقصى ما يمكن أن يصل اليه من النمو والتكامل فى شخصيته .. ويمكن ان نقول ان الارشاد النفسى والتوجيه التربوى بالمدرسة يتضمن ما يأتى :

١ ـ تبصير التلميذ بحالته ليدرك نواحى ضعفه وأسباب مشكلاته لان الشعور بالمشكلة هو اول خطوة لحلها .

٢ ـ اكتشاف قدرات التلميذ ومواهبه ونواحى امتيازه التى يمكن ان تتخذ منها محاور ارتكاز لتوجيهه النفسى والاجتماعى والتربوى .

٣ ـ دراسة البيئة التى نشأ فيها التلميذ وما فيها من العوامل المرتبطة بمشكلاته والقوى المؤثرة فى تكوين شخصيته سواء اكانت بيئة منزلية أم بيئة مدرسية .

٤ ـ مساعدة التلميذ على أن يواجه نفسه بنفسه للطريق الذى يؤدى الى التخفف من الاضطراب النفسى والى الوصول به الى النمو المتناسق لجميع جوانب شخصيته .

٥ ـ أن يكون نمو الشخصية فى الاتجاه الذى يساعد على الانسجام

والتكيف مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، والذي يؤدي الى الاسهام في النهوض بالبيئة .

ويتضح مما سبق أن برامج التوجيه والارشاد النفسي تمتد خدماتها الى الطلاب والنظام والجو المدرسي والمناهج وتكييفها بحسب ميول الطلاب وأستعداداتهم وتهيئتها بما يساعد على خلق مقومات التربية الصحيحة ، هذا الى انها تمكن المجتمع من استخدام هؤلاء الطلاب كقوة عاملة ومنتجة في الميادين التي يصلحون لها .

ومن ثم ازداد اتجاه المربين والسلطات التعليمية الى تزويد المدارس بالمرشدين النفسيين الذين ينصب عملهم على مد خدمات المدرسة الى تلك الابعاد التي تمكنها من استكمال مقوماتها كمؤسسة تربوية اجتماعية ، واقامة العلاقات الانسانية فيها بحيث يسودها الجو الملائم لنمو شخصيات الطلاب في الاتجاهات السليمة وييسر عليهم مهمة التعرف على امكانياتهم والتغلب على مشكلاتهم .

وظيفة المرشد النفسي

واذا كان المرشد النفسي في المدرسة مسئولا عن توفير الجو التربوي والاجتماعي الذي يساعدها على الوفاء بالتزاماتها نحو الطلاب فانه يمكننا أن نحلل هذه المسئوليات الى العناصر الآتية :

(١) اكتشاف المشكلات العامة لدى الطلبة بوجه عام ومعرفة اسبابها والعوامل المؤدية اليها والعمل على ازالة هذه الاسباب ، واستخدام العوامل على النحو الذي يؤمن استمرار نمو التلاميذ نموا سليما في النواحي المختلفة (التربوية المهنية) ويجنبهم الاسباب التي تعوق هذا النمو ، واحالتها الى الاخصائيين الذين يتولون علاجها .

(٢) تقديم خدماته العامة والخاصة في حدود اعداده التربوي والمهني والنفسي كأن يساعد الطلبة في التغلب على بعض المشكلات الاجتماعية ، وتنظيم أوقات فراغهم ، وكيفية اختيار الاصدقاء ، وتوجيههم الى الوان النشاط الجمعي والفردي التي تساعدهم على تنمية قدراتهم الخاصة ، وتمكنهم من التعرف على استعداداتهم وتدريبها والملاءمة بينها وبين احتياجات البيئة ، وتحديد اتجاههم المهني أو الوظيفي ، وذلك عن طريق قيامه بالحصول على المعلومات الوافية عن الفرص التربوية والمهنية المتاحة لكل طالب في المستقبل ، ثم معاونته على الربط بين قدراته وميوله وبين الملائم له في أنواع الدراسة العليا او العمل ، حتى يستطيع ان يرسم الطالب خطة حياته العملية على أساس معلومات صحيحة جمعت بالطرق العلمية سواء عن نفسه أو عن الفرص الدراسية أو التعليمية امامه .

وفى ضوء هذا التحليل يمكن ان تحدد ميادين عمل المرشـــد النفسى بالمدرسة على النحو الاتى :

١ ـ الاشتراك فى وضع نظام قبول الطلبة بالمدرسة او الاسهام فى تنفيذ النظام الموضوع على أسس تربوية .

٢ ـ الاشتراك فى توزيع الطلبة على الفصول عند قبولهم .

٣ ـ الاشتراك فى توزيع الطلبة على الشعب المختلفـة (علمى ـ ادبى بالمدرسة الثانوية) أو شعب المدرسة الفنية .

٤ ـ الاشتراك فى توزيع الطلبة على اوجه النشاط المختلفـــة بما يتفق وحاجاتهم النفسية .

٥ ـ القيام بعمليات المسح السيكلوجى والاجتماعى لمجموعة من الطلبة حتى تتحدد امامه المشكلات العامة والفردية ، ثم المسح الخـــاص بتغيب الطلبة واسبابه وظروفه وكذلك المسح الخـــاص بالتخلف الدراسى واسبابه .. الخ .

٦ ـ مقابلة الطلاب الذين تواجههم مشكلات مختلفة بقصد مساعدتهم على حلها او احالتهم الى الاخصائيين .

٧ ـ تنظيم ندوات مع الآباء وأولياء الامور للتعرف على مشكلات الطلاب وظروفهم العائلية والتعاون معهم على حل هذه المشكلات .

٨ ـ تنظيم اجتماعات مع مدرسى كل فصل تحت اشراف ناظر المدرسة للتشاور فى مشكلات طلبة الفصل وطرق علاجها .

٩ ـ مساعدة الطلاب فى اختيار الدراسات العليا والمهن والاعمـال التى تناسب ميولهم واستعداداتهم وتقديم التوجيه اللازم لهم ولاولياء أمورهم فى هذا الصدد ، ويترتب على هذا ضرورة الاتصال المستمر بين المرشد النفسى والمؤسسات العامة والوزارات وميادين الاعمال الحرة .. الخ .

وسائل الارشاد النفسى

وحتى يتمكن المرشد النفسى بالمدرسة من ممارسة نشاطه فى الميـادين السابقة يمكن ان يستعين بالوسائل الآتية :

١ ـ اجراء الاختبارات النفسية بأنواعها المختلفة ، واستخدام مختلف أدوات التشخيص الاخرى ، وتفسـير نتائجها والاستفادة منهـا فى عملية التوجيه والارشاد .

٢ ـ توفير المعلومات والبيانات التربوية والمهنية التى يحتاجها الطلاب بما يساعدهم على بيان مستقبلهم التعليمى والمهنى .

٣ ـ توفير الملصقات والافلام الثابتة والمتحركة التى تفيد فى عمليات التوجيه والارشاد وغرضها ومناقشتها مع الطلبة والمدرسين .

٤ ـ المقابلة الشخصية .

٥ ـ دراسة الحالات .

٦ ـ الاتصال بأولياء الامور للتعرف على مشكلات أبنائهم المنزلية .

٧ ـ الاتصال بالمؤسسات الكائنة بالبيئة للتعرف على امكانياتها وحاجاتها وبرامج نشاطها .

٨ ـ اعداد البطاقات المدرسية الخاصة بالطلاب .

تقوم فلسفة التوجيه اذن على أساس هام ، وهو افتراض وجود مكان فى العالم لكل فرد فى الميدان الاجتماعى والمهنى والتعليمى ، وانه على الرغم من تشابه الافراد فى نواح شتى الا انه يجب أن ننظر بعين الاعتبار الى الفروق الفردية التى تتطلب قيام كل فرد بنشاط فى ناحية معينة ، وهى التى تعتبر أنسب النواحى لاستعداده وميوله .

فالتوجيه يهدف الى مساعدة الفرد فى الكشف عن مواهبه ومقارنتها بفرص الحياة المتاحة له ، ومعاونته على ايجاد مكان مناسب له فى المجتمع حيث يستطيع أن يحيا حياة نفسية متزنة ، وأن يبذل أقصى ماتمكنه قدراته وان يستغل مواهبه فى الناحية التى تعود عليه وبالتالى على المجتمع بالمنفعة الكاملة .

وليس التوجيه فى حد ذاته عملية قائمة بذاتها منفصلة عن العملية التعليمية ، بل هو مجموعة خدمات تسير جنبا الى جنب مع عملية التعليم . ورغم أنها فى بعض ميادينها تحتاج الى بعض الاخصائيين ذوى المهارة فى مجال بعينه الا أنها تستلزم تعاون الجميع على تحقيق اهداف المدرسة التى تطورت وظيفتها نتيجة لما طرأ على الحياة فى المجتمع من تطور .



مشروع نظام القبول بالمرحلة الثانوية العامة

للدكتور محمد نسيم رأفت
خبير التقويم والامتحانات
بوزارة التربية والتعليم المركزية

مقدمة

تقدمت فى عام ١٩٥٨ ببحث عن نظام القبول بالمرحلة الثانوية العامة . وقد أخذت الوزارة بهذا النظام فى قبول التلاميذ بهذه المرحلة فى عامى ٥٩/٥٨ (نظام المجاميع الاعتبارية) وقد ورد فى نهاية هذا البحث تحت عنوان ملاحظات ومقترحات ما يأتى :

« يجب توقع تعديل نظام القبول للمدارس الثانوية فى عام ١٩٦٠ حيث يتم تطبيق خطة الوحدة الثقافية فى المرحلة الاعدادية ، وتتغير بذلك المناهج وبعض النهايات العظمى للمواد وكذلك سن التلميذ بعد أن أصبحت مدة المرحلة الاولى ٦ سنوات والمرحلة الاعدادية ثلاث سنوات بدلا من اربع »

وفى هذا العام (عام ١٩٦٠) تبرز لنا المشكلة ولها جانبان :

أولا : وجود تلاميذ يسيرون على نظامين مختلفين حيث يتقدم لامتحان الشهادة الاعدادية العامة تلاميذ يسيرون على النظام القديم وتلاميذ يسيرون على النظام الجديد ، ومثل هذا الازدواج يجعل من الصعب اتباع نظام القبول المعمول به حاليا .

ثانيا : ازدياد عدد التلاميذ المتوقع نجاحهم فى الشهادة الاعدادية العامة عن العدد المتوقع قبوله بالمرحلة الثانوية العامة .

ويتضح هذان الجانبان من العرض الآتى :

أولا : ١ ــ اختلاف متوسط عمر التلميذ فى كل من النظامين :

فبينما يقع عمر التلميذ المتقدم الى امتحان الشهادة الاعدادية العامة فى النظام القديم بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة نجد أن عمر التلميذ فى النظام الجديد يقع بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة ، وهذا نتيجة لرفع عدد سنوات المرحلة الاولى الى ٦ سنوات بعد ان كانت اربعة وخفض عدد سنوات المرحلة الاعدادية الى ثلاث سنوات بعد أن كانت أربعة .

٢ ـ اختلاف الحد الادنى لسن القبول :

حيث ان النظام الجديد يشترط ألا يقل عمر المتقدم الى امتحان الشهادة الاعدادية العامة عن أربعة عشرة سنة فى حين ان النظام القديم لا يشترط حدا أدنى لعمر التلميذ المتقدم لهذا الامتحان .

٣ ـ اختلاف درجات المواد والمجموع الكلى فى النظامين :

ويتضح من الجدول الآتى اختلاف درجات المواد والمجموع الكلى لهذه الدرجات فى النظام الجديد عنه فى النظام القديم .

المواد الدراسية	الدرجات المخصصة فى النظام القديم	الدرجات المخصصة فى النظام الجديد
لغة عربية	٥٠	٦٠
لغة اجنبية	٤٠	٤٠
جغرافيا	٢٠	٢٠
تاريخ	٣٠	٢٠
تربية وطنية		٢٠
حساب	٤٠	٢٠
جبر		٢٠
هندسة		٢٠
معلومات عامة	٤٠	٤٠
رسم	٢٠	٢٠
المجموع الكلى	٢٤٠	٢٨٠

وهذا يحتم علينا أن نبحث عن وسيلة نستطيع بها أن نساوى بين التلاميذ فى النظامين حتى لايغبن البعض ، كما ان تغير سن التلميذ المتقدم لامتحان الشهادة الاعدادية العامة وتغير المجموع الكلى يحتم البحث عن وسيلة أو أساس لقبول هؤلاء التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة .

ثانيا : زيادة عدد المتوقع نجاحهم فى امتحان الشهادة الاعدادية العامة عن العدد المتوقع قبوله بالمرحلة الثانوية العامة ، وهذا ما يوضحه الجدول الآتى :

البيان	عدد (بنين)	عدد (بنات)	جملة
المتقدمون حسب النظام الجديد	٢٦٧٥٠	١٠٧٣٢	٣٧٤٨٢
المتقدمون حسب النظام القديم	٦٦٢٤٨	٢٣٨٢٢	٩٠٠٧٠
جملة المتقدمين من النظامين (دون طلبة المنازل)	٩٢٩٩٨	٣٤٥٥٤	١٢٧٥٥٢
المتوقع نجاحهم	—	—	٧٧٠٠٠
المتوقع قبولهم بالمرحلة الثانوية العامة	—	—	٣٢٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن عدد المتوقع نجاحهم(١) يفوق ضعف عدد التلاميذ المتوقع قبولهم بالمرحلة الثانوية العامة .

هذه العوامل جميعا تدفعنا الى محاولة ايجاد حل لمشكلة القبـــول بالمرحلة الثانوية العامة هذا العام حيث اننا سنواجه هذا الضغط نتيجة لازدياد عدد التلاميذ المتوقع نجاحهم عن عدد التلاميذ المتوقع قبولهم بهذه المرحلة ، كما اننا سنقابل تلاميذا يسيرون وفق نظامين مختلفين مما يجعل من المتعذر علينا ان نطبق النظام الحالى فى القبول .

هدف الدراسة

لهذا تهدف هذه الدراسة الى ما يأتى :

أولا : اقتراح نظام مؤقت لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة هذا العام وذلك لوضعها الخاص .

ثانيا : اقتراح نظام دائم لقبول التلاميذ بهذه المرحلة وفق النظام الجديد يتبع ابتداء من عام ١٩٦١ .

خطة الدراسة

أولا : اقتراح نظام مؤقت لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة هـــذا العام .

الاسس التى يجب أن تراعى فى اقتراح النظام

١ ـ اختلاف عمر التلميذ الذى سار سيرا عاديا حتى وصل الى الشهادة الاعدادية فى صيف عام ١٩٦٠ طبقا للخطة المرسومة فى السياسة التعليمية فى كل من النظامين الجديد والقديم .

ويتضح هذا الاختلاف من الجدول الآتى :

عمر التلميذ الذى سار سيرا عاديا حتى وصل الى الشهادة الاعدادية	
حسب النظام القديم	حسب النظام الجديد
سنة سنة من ١٤ ـ ١٥	سنة سنة من ١٥ ـ ١٦

(١) قدر عدد التلاميذ المتوقع نجاحهم على أساس ٦٠ ٪ من عدد المتقدمين فى النظامين الى الامتحان .

٢ ــ اختلاف المجموع الكلى للدرجات فى الشهادة الاعدادية فى كل من النظامين

المجموع الكلى للدرجات فى النظام القديم = ٢٤٠ درجة

المجموع الكلى للدرجات فى النظام الجديد = ٢٨٠ درجة

٣ ــ علاقة السن بمتوسط المجموع فى الاعمار المختلفة ودلالتها .

وقد درست هذه العلاقة فى اثناء وضع نظام القبول الحالى كما يتبين من الجدول الآتى :

العمر	متوسط المجموع
١٣ —	١٣٤
١٣ ٦	١٣١
١٤ —	١٢٩
١٤ ٦	١٣١
١٥ —	١٣٤
١٥ ٦	١٣٥
١٦ —	١٣٠
١٦ ٦	١٢٥
١٧ —	١٢١

كما تتضح علاقة السن بمتوسط المجموع من الرسم البيانى المرفق

٤ ــ نظام القبول للمرحلة الثانوية العامة الذى اتبعته المدارس حتى صيف ١٩٥٩ هذا النظام عبارة عن المعادلة التى تحــدد المبادىء التى تشترط فى القبول حتى نحقق مراعاة السن ومستوى التحصــيل وهى كالآتى : ــ

١ ــ ألا تزيد سن التلميذ فى أول السنة الدراسية (اول اكتوبر) عن ١٧ سنة

٢ــ يقسم التلاميذ الى ثلاث مجموعات حسب اعمارهم على النحو التالى:

ا ــ الذين سنهم ١٤ سنة فاقل

ب ـ الذين سنهم اكثر من ١٤ سنة الى ١٥ سنة ونصف

جـ ـ الذين تزيد سنهم عن ذلك .

٣ ـ يبقى المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها كل تلميذ من افراد الفئة (ا) كما هو من غير تغيير .

٤ ـ يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (ب) عن كل شهر يزيد على سن ١٤ سنة .

٥ ـ يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من المجموعة (جـ) عن كل شهر يزيد على سن ١٤ سنة حتى سن ١٥ سنة و٦ أشهر ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده التلميذ على سن ١٥ سنة و٦ أشهر حتى سن ١٧ سنة .

٦ ـ تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ المجموعات الثلاث ويرتبون فيها ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد للدرجات . ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

* * *

٥ ـ التاريخ الدراسى للتلاميذ المتقدمين لامتحان الشهادة الاعدادية العامة فى صيف ١٩٦٠ ويتبين من هذا التاريخ ما يأتى :

ا ـ تلاميذ النظام القديم (نظام الاربع سنوات للمرحلة الاعدادية) هم آخر دفعة قضت بالمرحلة الاولى اربع سنوات وتقدمت لامتحان القبول للمرحلة الاعدادية سنة ١٩٥٦ .

ب ـ تلاميذ النظام الجديد (نظام الثلاث سنوات للمرحلة الاعدادية) هم أول دفعة تقدمت لامتحان القبول للمرحلة الاعدادية سنة ١٩٥٧ بعد ان قضوا فى المرحلة الاولى ست سنوات .

وهؤلاء الطلبة كانوا قد تقدموا لامتحان القبول مرة او مرتين فى الاعوام السابقة ولم ينجحوا حيث كان يسمح لتلاميذ السنة الخامسة والسادسة بالمرحلة الاولى بالتقدم لامتحان القبول للمرحلة الاعدادية فى ذلك الوقت (مرحلة الانتقال) .

ولذا يوجد عدد كبير من التلاميذ قبلوا فى المدرسة

الاعدادية (نظام جديد) بعد الخامسة الابتدائية وهؤلاء يقل سنهم عن ١٥ سنة .

جـ ـ عدد مواد الدراسة ـ فى النظام الجديد ـ الممتحن فيهـا فى الشهادة الاعدادية عشر مواد فى حين ان عدد هذه المواد فى النظام القديم سبع مواد فقط .

منها مجموعتان هما : آ ـ تاريخ وتربية وطنية ب ـ حساب وجبر وهندسة .

٦ ـ دراسة التركيب العمرى ومتوسط أعمار التلاميـذ فى الصفوف المختلفة بالمدارس الاعدادية (بحث احصائى للوزارة المركزية)

نتائج الدراسة وأسس الاقتراحات المقدمة

١ ـ قمنا بالدراسةالرسوم البيانية التى توضح العلاقة بين العمرومتوسط المجموع ووجدنا ان لها شكلا ثابتا فى مختلف المراحل .

٢ ـ وبفرض ان الرسم البيانى لعلاقة العمر بمتوسط المجموع فى النظام الجديد له نفس الشكل .

٣ ـ لذلك ابتكرنا معادلة لنخرج خطا بيانيا يكون فيه الجزء من الرسم البيانى للتلاميذ الذين هم دون ١٥ سنة ونصف على شكل خط مستقيم لنأخذ فى اعتبارنا السن مع المجموع .

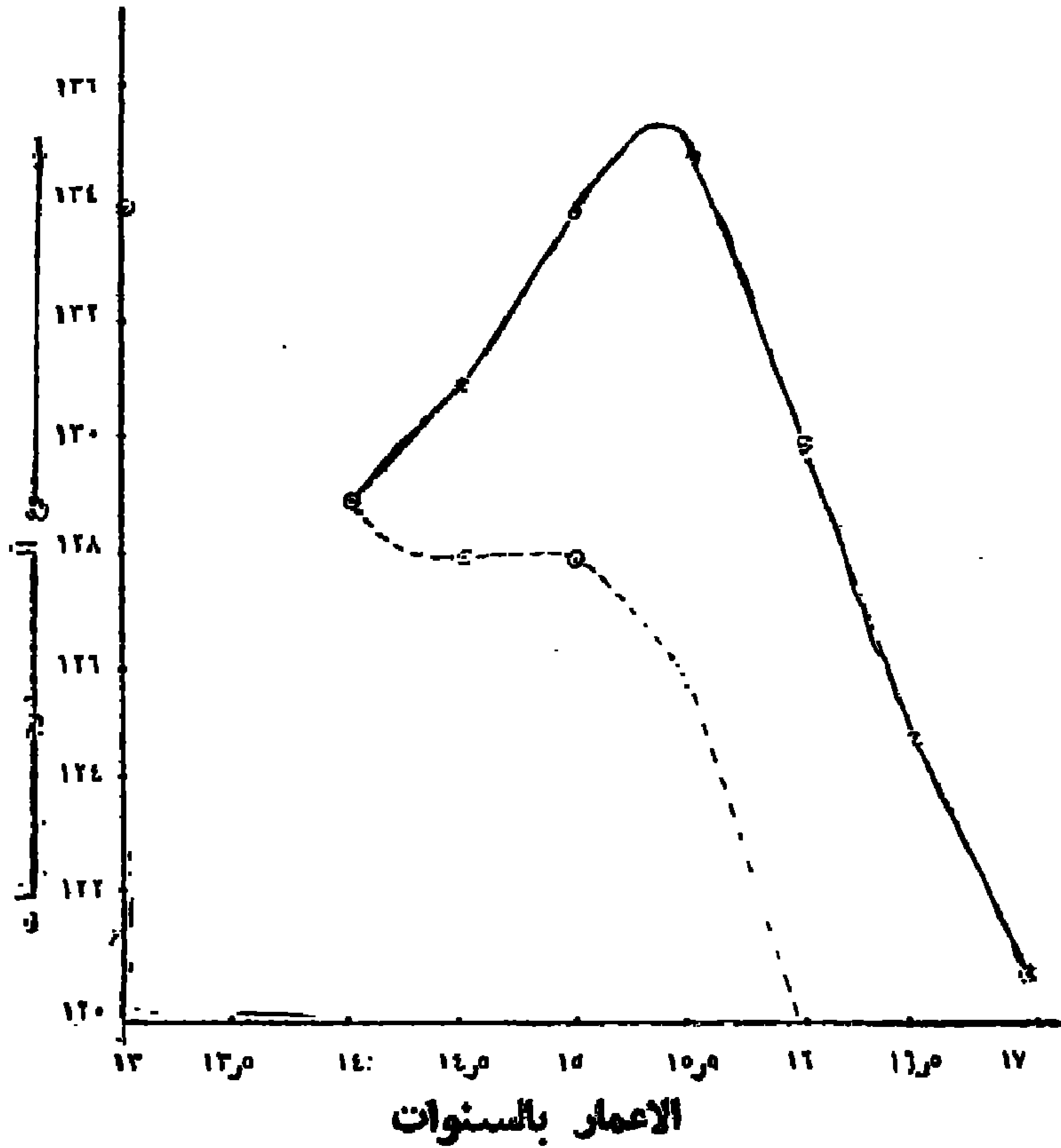
٤ ـ وراعينا فى المعادلة ان تكون بسيطة سهلة التطبيق ما امكن .

٥ ـ وراعينا أيضا فى بعض الاقتراحات المقدمة التسـهيل بعض الشىء على تلاميذ النظام الجديد وذلك لازدياد عـدد المواد التى يمتحنون فيها عن عدد مواد النظام القديم وكذلك لانهم اقل مستوى من تلاميذ النظام القديم كما اتضح من تاريخهم الدراسى السابق ذكره .

والرسم البيانى المرفق يوضح متوسط المجموع للاعمار المختلفـة ومتوسط المجموع الاعتبارى .

——— ٥ ـ متوسط المجموع الحقيقى للتلاميذ .

.... ٥ ـ متوسط المجموع الاعتبارى للتلاميذ .



رسم يوضح العلاقة بين أعمال التلاميذ ومتوسط مجموع الدرجات .

ملحوظة :

يمكن تحويل درجات المجموع الكلى الى ما يقابلها فى النظام الجديد من الجدول المرفق فى الصفحة التالية .

جدول لمعادلة المجاميع فى كل من النظامين

المجموع حسب النظام القديم	المجموع حسب النظام الجديد	المجموع حسب النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد
١٠١	١١٨						
١٠٢	١١٩						
١٠٣	١٢٠	١٣٣	١٥٥	١٦٣	١٩٠	١٩٣	٢٢٥
١٠٤	١٢١	١٣٤	١٥٦	١٦٤	١٩١	١٩٤	٢٢٦
١٠٥	١٢٢	١٣٥	١٥٧	١٦٥	١٩٣	١٩٥	٢٢٧
١٠٦	١٢٤	١٣٦	١٥٩	١٦٦	١٩٤	١٩٦	٢٢٩
١٠٧	١٢٥	١٣٧	١٦٠	١٦٧	١٩٥	١٩٧	٢٣٠
١٠٨	١٢٦	١٣٨	١٦١	١٦٨	١٩٦	١٩٨	٢٣١
١٠٩	١٢٧	١٣٩	١٦٢	١٦٩	١٩٧	١٩٩	٢٣٢
١١٠	١٢٨	١٤٠	١٦٣	١٧٠	١٩٨	٢٠٠	٢٣٣
١١١	١٢٩	١٤١	١٦٤	١٧١	١٩٩	٢٠١	٢٣٤
١١٢	١٣١	١٤٢	١٦٦	١٧٢	٢٠١	٢٠٢	٢٣٦
١١٣	١٣٢	١٤٣	١٦٧	١٧٣	٢٠٢	٢٠٣	٢٣٧
١١٤	١٣٣	١٤٤	١٦٨	١٧٤	٢٠٣	٢٠٤	٢٣٨
١١٥	١٣٤	١٤٥	١٦٩	١٧٥	٢ ٤	٢٠٥	٢٣٩
١١٦	١٣٥	١٤٦	١٧٠	١٧٦	٢٠٥	٢٠٦	٢٤٠
١١٧	١٣٦	١٤٧	١٧١	١٧٧	٢٠٦	٢٠٧	٢٤١
١١٨	١٣٨	١٤٨	١٧٣	١٧٨	٢٠٨	٢٠٨	٢٤٣
١١٩	١٣٩	١٤٩	١٧٤	١٧٩	٢٠٩	٢٠٩	٢٤٤
١٢٠	١٤٠	١٥٠	٧٥	١٨٠	٢١٠	٢١٠	٢٤٥
١٢١	١٤١	١٥١	١٧٦	١٨١	٢١١	٢١١	٢٤٦
١٢٢	١٤٢	١٥٢	١٧٧	١٨٢	٢١٢	٢١٢	٢٤٧
١٢٣	١٤٣	١٥٣	١٧٨	١٨٣	٢١٣	٢١٣	٢٤٧
١٢٤	١٤٥	١٥٤	١٨٠	١٨٤	٢١٥	٢١٤	٢٥٠
١٢٥	١٤٦	١٥٥	١٨١	١٨٥	٢١٦	٢١٥	٢٥١
١٢٦	١٤٧	١٥٦	١٨٢	١٨٦	٢١٧	٢١٦	٢٥٢
١٢٧	١٤٨	١٥٧	١٨٣	١٨٧	٢١٨	٢١٧	٢٥٣

المجموع حسب النظام القديم	المجموع حسب النظام الجديد	المجموع حسب النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد
١٢٨	١٤٩	١٥٨	١٨٤	١٨٨	٢١٩	٢١٨	٢٥٤
١٢٩	١٥٠	١٥٩	١٨٥	١٨٩	٢٢٠	٢١٩	٢٥٥
١٣٠	١٥٢	١٦٠	١٨٧	١٩٠	٢٢٢	٢٢٠	٢٥٧
١٣١	١٥٣	١٦١	١٨٨	١٩١	٢٢٣	٢٢١	٢٥٨
١٣٢	١٥٤	١٦٢	١٨٩	١٩٢	٢٢٤	٢٢٣	٢٥٩

النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد
٢٢٣	٢٦٠	٢٣١	٢٦٩	٢٣٩	٢٧٩
٢٢٤	٢٦١	٢٣٢	٢٣١	٢٤٠	٢٨٠
٢٢٥	٢٦٣	٢٣٣	٢٧٣		
٢٢٦	٢٦٤	٢٣٤	٢٧٣		
٢٢٧	٢٦٥	٢٣٥	٢٧٤		
٢٢٨	٢٦٦	٢٣٦	٢٧٥		
٢٢٩	٢٦٧	٢٣٧	٢٧٦		
٢٣٠	٢٦٨	٢٣٨	٢٧٨		

الاقتراحات المقدمة

الاقتراح الاول

١ ـ تحـول درجات المجموع الكلى لتلاميذ النظام القديم الى ما يعادلها فى النظام الجديد (وفق الجدول المرفق) .

٢ ـ يطبق نظام القبول للمرحلة الثانوية العامة المعمول به حاليا على تلاميذ النظام الجديد وتلاميذ النظام القديم بعد تعديل مجموع درجاتهم كما فى البند السابق .

٣ ـ تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ النظامين الجديد والقديم ويرتبون ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد ويقبلون وفق هـذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

الاقتراح الثانى

١ ـ يقسم التلاميذ الى قسـمين :

ا ـ تلاميذ النظام القديم

ب ـ تلاميذ النظام الجديد

٢ ـ يخضع تلاميذ النظام القديم (القسم ا) لنظام القبول الحالى فى حساب المجموع الاعتبارى .

٣ ـ تحول المجاميع الاعتبارية لتلاميذ النظام القـديم (القسم ا) الى مايعادلها طبقا للنظام الجديد (باستخدام الجدول المرفق) .

٤ ـ يقسم تلاميذ النظام الجديد (القسم ب) الى ثلاث فئات حسب أعمارهم على النحو الآتى :

ـ الذين سنهم أقل من ١٥ سنة
ـ الذين سنهم من ١٥ سنة الى ١٦ سنة
ـ الذين تزيد سنهم على ١٦ سنة

٥ ـ يبقى المجموع الكلى للدرجات التى حصل عليها التلميذ (الفئـة الاولى) كما هو بدون تغيير .

٦ ـ يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لتلاميذ (الفئة الثانية) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة .

٧ ـ يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لتلاميذ (الفئة الثالثة) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة حتى سن ١٦ سنة ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده التلميذ عن ١٦ سنة حتى سن ١٧ سنة .

٨ ـ تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ النظام القديم والنظام الجديد ويرتبون ترتيبا تنازليا وفق مجاميعهم الجديدة ، ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

الاقتراح الثالث

١ ـ تحول درجات المجموع الكلى لتلاميذ النظام القديم الى ما يعادلها فى النظام الجديد (وفق الجدول المرفق) .

٢ ـ يقسم تلاميذ النظام الجديد وتلاميذ النظام القديم بعد تعديل مجموع درجاتهم كما فى البند السابق الى ثلاث مجموعات حسب أعمارهم على النحو التالى :

ا ـ الذين هم أقل من ١٥ سنة .

ب ـ الذين سنهم من ١٥ سنة الى ١٦ سنة

جـ ـ الذين تزيد سنهم عن ١٦ سنة

٣ ـ يبقى المجموع الكلى لدرجات التلاميذ فى الفئة (ا) كما هى بدون تغيير .

٤ ـ يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (ب) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة .

٥ ـ يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (جـ) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة حتى سن ١٦ سنة ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده التلميذ على سن ١٦ سنة حتى سن ١٧ سنة .

٦ ـ تعد قائمة واحدة لتلاميذ الفئات الثلاث ويرتبون ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد للدرجات ، ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

وقد أقرت الوزارة الاقتراح الثانى ليعمل به فى العام الدراسى ٦٠/٥٩

ثانيا : اقتراح نظام دائم لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة حسب النظام الجديد ابتداء من عام ١٩٦١ .

واقتراح مثل هذا النظام يقتضينا ان نسير على الخطة الاتية :

١ ـ معرفة عمر التلميذ الذى سار سيرا عاديا حتى وصل الى الشهادة الاعدادية طبقا للخطة المرسومة فى السياسة التعليمية .

٢ ـ جمع بيانات عن الاعمار والمجموع الكلى للتلاميذ الناجحين فى الشهادة الاعدادية العامة عام ١٩٦٠ (تلاميذ النظام الجديد)

٣ ـ اختيار عينة من المناطق وجمع البيانات المطلوبة فى البند السابق

٤ ـ ايجاد متوسط المجموع الكلى للدرجات لفئات الاعمار المختلفة .

٥ ـ دراسة العلاقة بين السن ومتوسط المجموع فى الاعمار المختلفة ودلالتها .

٦ ـ الوصول الى النظام المناسب على اساس معرفة عمر التلميذ الذى سار سيرا عاديا والعلاقة بين السن ومتوسط المجموع الكلى للدرجات .

ملحوظة :

١ ـ تبدأ هذه الخطوات فور ظهور نتائج الشهادة الاعدادية العامة عام ١٩٦٠ نظام جديد .

٢ ـ ستضاف خانة للاعمار فى كشوف النتائج طبقا لمشروع تقويم الامتحانات العامة الذى أعده مكتب خبير التقويم والامتحانات .



مستقبل المدارس النموذجية

نحو فلسفة جديدة

(٥)

للدكتور محمد الهادى عفيفى
والدكتور محمد أحمد الغنام

تناولنا فى المقالات الاربعة السابقة الحركة التجريبية واثرها فى الفكر واساليبها ، وادارة المدارس النموذجية ، ثم المدارس النموذجية فى الميزان .
والان نتناول فى هـذا المقال ، وفى المقالين التاليين ، موضوع مستقبل المدارس النموذجية .

* * *

لا نبالغ أو نتجنى اذا قلنا ان المدارس النموذجية خلال ربع القرن الاخير قد أدت رسالة تربوية جليلة ، وانها تمر بعد أداء هذه الرسالة بفترة ركود وحيرة ، حتى تبدو الآن وكأنها قد استنفدت أغراضها ، واصبحت مغمورة وسط المدارس الاخرى بدلا من أن تواصل احتلال مكانها فى القيادة والريادة التربوية عن جدارة .

وفى رأى كاتبى هـذه السطور أن طول هـذه الفترة وقصرها رهن بمراجعة المدارس النموذجية والقائمين عليها لاوضاع هـذه المدارس وفلسفتها ، وأساليبها ، فى ضوء ما طرأ على المجتمع من تغيرات ، وعلى علم التربية من اضافات ، وعلى الادارة من تطورات .

والواقع أنه لكى تجدد المدارس النموذجية وظيفتها وتستأنف مرحلة جديدة فى أداء رسالتها الحيوية لا بد أن تتوافر لها ثلاثة شروط هى :

١ ــ فلسفة واضحة محددة تتفق وآمال مجتمعنا وظروفه فى النصف الثانى من القرن العشرين .

٢ ــ التزام التجريب ، فلسفة ومنهجا ، فى هذه المدارس .

٣ ـ قيام ادارة صالحة تترجم فلسفة المدارس النموذجيـة الى طرائق وأساليب واتجاهات وقواعد واجراءات واقعية صحيحة ، يتيح للتجريب الامكانيات والحرية اللازمة لاجرائه .

وسوف نتناول فيما يلى الشرط الاول من هـذه الشروط بشيء من التفصيل ، تاركين للمقالين التاليين معالجة الشرطين الآخرين .

اولا : فلسفة المدارس النموذجية

انصب اهتمام المدارس النموذجية منـذ نشأتها على تطبيق بعض الاساليب التربوية الحديثة المستوردة من الخارج فى معظم الاحوال ، ولم تتجه أولا وأساسا الى بلورة فلسفة تنبع من ظروف البـلاد وحاجاتها وآمالها ، ثم تستنبط بعد ذلك الاساليب المناسبة لهذه الفلسفة . صحيح ان الاساليب التى طبقتها المدارس النموذجية كانت تعبر عن فلسفة تربوية ، غير أن هذه الفلسفة نبتت فى الغرب ، وهى وان كانت واضحة ولا شك فى عقول بعض المربين الذين نادوا بادخالها ، الا أنها على الارجح لم تكن محل بحث ومناقشة من المدرسين الذين قاموا على تطبيق أساليبها ، ومن هنا تاهت الفلسفة ، أو بتعبير أدق لم تكن محل بحث أو مراجعـة . وأصبح الشغل الشاغل للمدرسين فى المدارس النموذجية مجرد تطبيق بعض الطرق والاساليب الحديثة فى التربية ، وغدا التجديد غاية فى ذاته .

ولذلك فانه عند ما شحت الطرق والاساليب المستوردة باسم التربية الحديثة ، وأعوز المدارس النموذجية التجديد فى هذه الطرق والاساليب ، وجدناها تكرر نفسها ، وتجتر ما سبق أن تمثلته من أساليب وطرائق حتى أصبحت الآن فى حالة الركود التى اشرنا اليها . فطريقـة المشروعات التى تبنتها المدارس النموذجية سنة ١٩٣٢ ما زال تطبيقها يراود بعض المدرسين فى المدارس النموذجية ، ونظام الاسر الذى طبق منـذ اكثر من ربع قرن ما زال موضع تقديس المدارس النموذجية وكأنه يعز عليها أن تراجعه . . هذا على سبيل المثال ، ولسنا نقصد منه أن نقول أن طريقة المشروعات أو نظام الاسر فى حد ذاتهما ، وغيرهما من الطرق والتنظيمات التى اتبعتهـا المدارس النموذجية ، قد فات أوانها ، واضحت بالية . وانما الذى نقصده هو أن طريقة المشروعات ونظام الاسر وغيرهما مما تبنته المدارس النموذجية فى حاجة الى مراجعة وتعديل من المدارس النموجية لتكون أقدر على سد مطالب العصر ، ولتكون أكثر صلاحية منه فى الماضى بعد تجربتها اكثر من ربع قرن . وهذا لا يمكن أن يكون الا فى ضوء فلسفة واضحة محـددة لا تعدل هذه الاساليب والتنظيمات بمقتضاها فحسب ، بل يستنبط على

باساسها أساليب وطرائق أخرى أكثر جدة وحداثة ، ثم يوضع هذا وذاك من القديم والحديث نسبيا موضع المقارنة والدرس والتقويم المستمر . بهذا تتميز المدارس النموذجية عن غيرها من المدارس العادية . فقد تتبنى مدرسة عادية طريقة المشروعات أو نظام الاسر ، وقد يحمدها الناس على عملها هذا حتى لو وقفت به عند مجرد التبنى . لكن المدرسة النموذجية ، بحكم كونها رائدة ومجربة ، ينبغى أن تراجع هذه الاساليب فى ضوء فلسفتها المتطورة ، وتضع التحفظات اللازمة لسلامة تطبيقها ، وتعدل فيها وتضيف اليها فى ضوء ما يستجد من تطورات . وبهذه الطريقة تبز المدارس العادية ، ويصبح لها وظيفة وفضل بالفعل .

وجرى المدارس النموذجية وراء التجديد لذاته ، ثم تكرارها لاساليبها بعد ان عز عليها التجديد ، ربما كان أمرا مقبولا ، وله ما يبرره فى الماضى حيث كانت البلاد فى حالة عدم استقرار وذات فلسفة مذبذبة متناقضة : ظاهرها الدعوة الى الديمقراطية ، ومراعاة المصلحة العامة ، وتنمية الوعى القومى ، والنهوض بالتعليم واقتصاديات البلاد ؛ وباطنها الاستبداد والجرى وراء المصالح الشخصية ، والاقطاع ، والفرقة ، والفساد ، وتعطيل عجلة الاصلاح . وكانت كذلك البلاد دائمة النظر الى الخارج أكثر من أن تنظر الى نفسها لتصلح منها وفق ظروفها وحاجاتها .

ثم أن « التربية الحديثة » فى الخارج ، خصوصا فى أمريكا ، كانت فى اوج عظمتها . وقد بهرت كثيرا من المربين فى مصر وخارجها بما نادت به واتبعته من المبادىء والاساليب ، التى اختلطت والتبست فى بعض الاحوال حتى على الذين ابتكروها أنفسهم . وهكذا غلب على الموقف التربوى فى بلادنا ، عنصر التقليد والمحاكاة ، بدلا من أن يكون هذا العنصر تحديد فلسفة تربوية للبلاد توجهها وسط ما أصابها من ذبذبات وتقلبات .

أما الآن فقد أصبح لمجتمعنا — بعد ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ — فلسفة محددة ، يعبرعنها « بالديمقراطية الاشتراكية التعاونية » وذلك فى اطار عربى قومى ، يتسم بطابع الحياد وعدم الانحياز ، والعمل من أجل السلام . واصبح عصرنا هذا دون أى عصر مضى ، يمتاز بوجود قادة يرسمون صورة هذا المجتمع ، ويحددون وسائل تجديد بنائه .

وهنا يأتى دور القائمين على التعليم عامة ، باعتبارهم ركنا أساسيا فى بناء هذا المجتمع . اذ ينبغى لهم أن ينعموا النظر فى تلك الفلسفة والصورة الاجتماعية ، ووسائل تجديد البنيان الاجتماعى ، وأن يتناولوا هذا كله بالتحليل ، فيناقشون معنى الديموقراطية ، والديموقراطية الاشتراكية ، والتعاونية فى الاطار الديموقراطى الاشتراكى ، ونظرية الادارة المحلية ،

وفكرة الاتحاد القومى ، والمواطنة والقومية العربية والحياد ، والقيادة الوظيفية الملقاة على عاتق أبناء الجمهورية العربية المتحدة فى العالم العربى وفى افريقية وآسيا ؛ ويبحثون عوامل الانتعاش الاقتصادى ، ومقومات التصنيع والتقدم العلمى والتكنولوجى الحاصل فى المجتمع ، ومغزاه الاجتماعى والخلقى ؛ ويدرسون مختلف المشكلات والصعوبات التى تعترض تحول مجتمعنا - او تأخر وصوله - الى الصورة المرجوة من جميع النواحى . ويخلصون من هذا كله الى فلسفة تربوية ، يترجمونها الى تنظيمات وطرائق واساليب ، وعلاقات تعبر عنها الحياة المدرسية ، والى مقومات سلوكية فى التلميذ نفسه فى مراحل التعليم المختلفة .

فالانتعاش الاقتصادى مثلا يتطلب من المدرسة الثانوية اعادة النظر فى وظيفتها ومقوماتها وتنظيماتها وعلاقاتها ، وينميها فى اتجاه يخدم فلسفة البلاد وظروفها الاقتصادية . وبعبارة أخرى ان تلميذ المدرسة الثانوية ينبغى ان يعبر سلوكه عن فهم أسس حياتنا الاقتصادية ، وعمل بالاعتبار الاشتراكى كعامل أساسى فيها ، وايمان بأهمية استغلال موارد البلاد الطبيعية وامكانياتها فى البر والبحر ، وفى الوادى وفى الصحراء ، وفى الاقليمين الشمالى والجنوبى ، وفى الجمهورية العربية المتحدة وغيرها من البلاد العربية ، وكذلك بقيمة اسهام الحكومة فى تنظيم الشئون الاقتصادية وتنشيطها وتنسيقها دائما والمحافظة على موارد البلاد المادية والبشرية من اجل خير الجميع . وهذا يتطلب من تلميذ المدرسة الثانوية أن يتعرف على ميادين العمل وآفاقها كخطوة أولى لاختيار مهنته ، وعلى ما تستلزمه الاعمال المختلفة من قدرات وميول ، وعلى قدراته الجسمية والعقلية وميوله ، وأن يبدأ فى اختيار نوع العمل المناسب ، وأن يمر بالفعل فى بعض الخبرات الميدانية التى تعينه على ان يكون عاملا كفئا ، وأن يسهم فى الشئون المالية لاسرته والجماعات الاخرى التى يشترك فيها ، وأن يبذل اهتماما بالشئون الاقتصادية لبيئته المحلية ، ويكون رأيا عنها ويسهم فى مناشطها ، وأن ينمى عادات واتجاهات طيبة نحو العمل ، ويسعى الى اكتساب صفات شخصية مرغوب فيها ، وأن ينظر الى عمله لامن زاوية الكسب المادى فقط ولكن على أنه خدمة لبلاده وللعالم كذلك ، وأن يتزود بالمعلومات الكافية ، وينمى الكفاءه اللازمة للتعامل بالمال فى تعاون مع الآخرين ... الى غير ذلك مما يجعل الافراد قوة فعالة فى عملية الانتعاش الاقتصادى .

ولا نريد ان نستغرق بعد ذلك فى شرح تفاصيل فلسفتنا وترجمتها الى مقومات سلوكية ، ايمانا منا ان هذا الاجراء من شأنه أن يوقعنا فى الخطأ الذى أخذناه على المدارس النموذجية فى الماضى ، وهو كونها مجرد أماكن

لتطبيق الطرائق والاساليب دون أن تسهم مساهمة فعالة فى بلورة الفلسفة التربوية التى تهتدى اليها ، وتحليلها ؛ هذا فضلا عن ان ذلك الشرح ــ لكى يكون وافيا وقائما على اجماع وارتضاء من الاخرين ــ يحتاج الى أكثر من عقل أو عقلين للاستغراق فيه .

والمدارس النموذجية ، بهيئات تدريسها والمشرفين والموجهين لسياستها ، ينبغى أن تضطلع بدور أساسى فى تحديد الفلسفة التربوية وترجمتها ، ومراجعتها ، وذلك باعتبارها مدارس ريادة وتجديد . ووسيلتها الى ذلك عقد المؤتمرات والاجتماعات الهادفة ، والافادة من الابحاث النظرية الاساسية التى تقوم بها كليات التربية والمعلمين ، والتطبيق الميدانى على أسس تجريبية ، وهى ان فعلت ذلك تستطيع أن تراجع حصيلتها الواقعية من التنظيمات والطرائق والاساليب والانماط السلوكية وتستبقى منها ما يتفق والفلسفة الجديدة المعبرة عن بناء مجتمع جديد ، أو أن تعدل منه ما تراه مناسبا ، وتضيف اليها ما تجب اضافته .

ان قيام المدارس النموذجية بدور الريادة التربوية ضرورة ملحة ، ومسئولية كبرى . أما انها ضرورة ملحة فلأن بلادنا تمر بمرحلة انتقال حاسمة فى تاريخها ، ولأن مجتمعنا يسعى الى التجدد فى اقتصادياته واجتماعياته وسياسته . ولا بد للتعليم أن يلعب دوره فى تحقيق هذا التجدد ، ولابد أن تأخذ المدارس النموذجية مكان الطليعة فى هذا الدور .

وأما انها مسألة كبرى ، فلأن هذا الدور يلقى مطالب ضخمة على هذه المدارس ، مدرسين ومشرفين ومسئولين . وأول مطلب من هذه المطالب هو أن تجدد المدارس النموذجية نفسها وأول ما ينبغى أن تجدده هو فلسفتها وذلك كنقطة بداية للانطلاق الذى نأمله فى طليعة التعليم .



القيم الثقافية وأثرها فى التذوق

للدكتور محمود البسيونى
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

الهدف من دراسة الفن : ان دراسة الفن تنمى جانبين يمكن تلخيصهما فى التذوق والابتكار ، ونتناول فى حديثنا أولا معنى التذوق ، ونحاول ان نميز الشخصية التىتستطيع ان تتذوق قيما عاليةمن غيرها ، التى ينحصر تذوقها فيما درجت عليه فى البيئة من عادات محدودة .

معنى التذوق : فالتذوق معناه نمو حساسية الفرد بحيث يستطيع أن يستجيبلانواع مختلفة من العلاقات ، فالشخص الذى يدرج علىتناول الاشياء من زواياها النفعية المحدودة ، قد لايرى فيها جمالا ، فالاشياء فى نظره لها مدلولات واقعية ، فهو يرى البرتقال ليأكله ، وينظر الى المقعد ليستريح عليه ، ويركب السيارة لتسرع فى نقله من مكان الى آخر ، ونجده فى كل هذه الحالات مغمورا باغراض الحياة الواقعية ، ولذلك فانه قد لايرى جمالا فى اى ظاهرة من الظواهر السابقة ، ولكنه فى الوقت الذى يبدأ يبحث فيه عن شكل البرتقالة ، ولونها ، وملامس سطوحها وكيانها الكلى ، ويعجب بهيئتها عندما يقارنها بغيرها ، فان اعجابه وسروره فى هذه اللحظة يؤدى له وظيفة أخرى ، هى وظيفة الاستمتاع او التذوق . وقد يرى ذلك ايضا فى نسب الكرسى وعلاقات اجزائه بعضها ببعض ، كما يرى تنظيم هذه العلاقات فى شكل السيارة من الداخل والخارج . فنظرة الفرد الى المرئيات وتذوقه للعلاقات الجمالية التى تقوم عليها ، يعد عاملا من العوامل الهامة فى تكوينه ، ويؤثر هذا العامل فى سلوكه ، ويمكن ان يجعل هذا السلوك أكثر تكاملا . فقد يرتقى هذا التذوق ويصبح أسلوبا من أساليب معالجة الشخص لكل ما يقع تحت يديه ، فهو لايختار المقعد ليجلس عليه فقط ، ولكن لانه يتضمن علاقات جمالية مريحة ، كما ان تأثيثه لمنزله قد يرتقى من أثاث روتينى يستخدمه لتحقيق كل أغراضه النفعية ، من النوم الى استقبال الضيوف ، الى غير ذلك ، قد يرتقى من كل هذا لان يصبح كل جسم يختاره له كيان فنى جميل ، عند ذلك يكون التذوق مرتبطا بعملية الاختيار ، ومقررا لنتائجها . والملاحظ أن الاشخاص ليس عندهم جميعا القدرة على استخدام أذواق ذات مستوى رفيع فى تمييز الاشياء بعضها من بعض ، واقتناء الاقيم منها ، من الناحية الجمالية ، مع عدم تعارض ذلك مع تحقيق الغايات النفعية .

ضرورة التذوق : فلو فرضنا ان شخصا نما جوانبه دون ان يكون

لتذوقه نصيب من النمو ، سنجد ان هذا النقص يؤثر على كيانه الكلى ، ومركزه فى الوسط الاجتماعى ، وان لم يشعر بكل ذلك . فهذا شخص درج على الا يحس رونق المكان الذى يجلس فيه ، فنجده يلقى برماد سيجارته على ارض الغرفة دون ان يكلف خاطره بوضعه فى المكان المناسب ، وتصرفه هذا يقابل من ذوى الاحساس والتذوق بالامتعاض ، وشخص اخر تجده لا يخجل من أن يبصق على الارض أو فى سيارة الاتوبيس ، ويتصرف بلا ذوق ، بينما يتأفف كل من حوله ، وهذا الذى يرمى القاذورات والمهملات فى الطرق العامة غير عابىء بما تحدثه من تقزز لدى كل من يحس .. كل أولئك يتصرفون تصرفات ينقصها الاحساس والتذوق ، وعلى ذلك فهم لا يقابلون باحترام من الجماعة التى يعيشون بينها . فالتذوق فى الحقيقة عنوان للشخصية بأسرها ، وهو لون يصبغ السلوك عامة ، مهما كان نوعه ، واذا خلا شخص منه كان أقرب الى البرابرة منه الى البشر .

والتذوق هــــذا ينمو بالممارسة ، فالعين ألتى تألف الاشياء المرتبـــة المنظمة ، الجميلة الالوان والاشكال ، ينمو لديها بلا شك معيار يقيم الاشياء الجمالية ، فى حين اذا كانت العين قد درجت على الاشياء القبيحة ، ولم يفشاها الا العلاقات السيئة فانها بالتالى ســـــوف لا تستطيع ، أن تميز الاشياء اذا ما ارتقت فى علاقاتها الجمالية .

وسبب ذلك واضح ، اذ كما سبق أن بينا أن الفرد دائم التفاعل مع بيئته ، فهو يؤثر فيها تارة ، ويتأثر بها تارة أخرى ، ويظهر نتائج هذا التأثير والتأثر فى طبيعة السلوك النهائية ، وفيما يبديه الفرد من تقبل أو رفض لكثير من الامور التى تعرض له فى حيـــــاته . والواقع أن التأثر والتأثير الدائمين ، قد يساعدان على بروز أنواع من الفنون ، أو التغاضى عن بعضها، وفى ضوء ذلك ينمو تذوق الناس ، وتقبلهم ، وتشجيعهم لهـذه الفنون ، فمن الواضح أن الشعوب الغربية اقبلت على الرقص بصورته المعروفة ، وبخطواته المتنوعة ، وأصبح جزءا من ثقافة كل شاب وشابة ابتـداء من التعليم الثانوى ان لم يكن قبل ذلك . ولكن هذا النوع من الرقص ليس من مظاهر مدنيتنا الشرقية ، ولو أن الذين نالوا الثقافة الغربية بدأوا يتأثرون به ، ويسمحون بمزاولته ، ويتعشقونه ، الا أنه بالنسبة للاوساط الشرقية الخالصة ، ما زال شيئا محرما بل منكرا . ولكننا على نقيض هذا الاتجاه ، قد سمحنا بفنون أخرى كالرقص الشرقى ، وقصرناها على المرأة ، وأصبحت من مميزات بيئتنا ، وعرفها الغرب عنا .

الفنون الشعبية كمظاهر للتذوق : وهناك مظاهر كثيرة لمـــا نسميه الفنون الشعبية ، التى يتذوقها عدد كبير من الناس ، والتى أصبحت تستند الى تراث طويل من تقاليدنا ، وهى فى الواقع تعكس مشاعرنا ، ومشـــاعر

آبائنا واجدادنا ، وهى من الاشـياء التى تميز بلدنا على وجه العمـوم . ومن هذه المظاهر عروسة المولد التى تتزين بمختلف الانسجة ، من ورق مفضض ، الى ورق ملون ، الى خرز ، الى نقوش تحف بها وحول عنقها ، وفى أجزاء أخرى من جسمها ، الى لون الحلوى الاحمر المزخرف بالابيض وبالذهب والترتر ، تجدها فى كل منزل فى أثناء المواسم ، يهديها الصـاحب لصاحبه ، والوالد لابنه ، نراها وهى تزين محلات بائعى الحلوى ، وبخاصة فى المحلات التى تنصب بخيام شرقية ، فنحس أنها تنتمى الى هذا الجو ، كما تنتمى الينا ونتتمى نحن اليها . هى مصرية صميمة بكل ما تحمـله هذه الكلمة من معنى . ويوجد مثل عروسة المولد أمثلة أخرى فى البيئـة صاغها الفنان الشعبى ، ثم تداولناها فى حياتنا لأنها تحقق وظيفة حيوية ، وجمالية بالنسـبة الينا ، منها القلة بشكلها القناوى الشائع ، وبقدرتها على تبريد المياه فى أيام الجو الحار ، ومنهـا ايضا مناديل الرأس ، والبراقع التى ترتديها السيدات، والحصر ، والاكلمة ، وفوانيس رمضان ، وانواع السلال، وكل مصنوعات خان الخليلى ، والخيمية .

هذه أمثلة قليلة من كثير من تلك الاشياء التى أنتجها الفنان الشعبى وأصبحنا نتداولها فى حياتنا ، وبالتالى نتذوقها . فتذوق هذه المنتجـات أعتمد فى الحقيقة على عدة أسس :

أ ـ فترة زمنية ليست قصيرة فى حياة الناس يتداولون فيها الشيء الذى يتذوقونه .

ب ـ ارتباط هذا الشيء بحاجة عملية ، أو بمظهر من المظاهر الاجتماعيـة التى يقدسها أفراد المجتمع كالمولد ، أو العيد ، أو ماشاكل ذلك .

حـ ـ توارث انتاج هذا الشيء من بعض الشخصيات التى تمكنت من انتاجه ، وموالاته بالتهذيب ، كلما تكرر انتاجه .

د ـ عدم ظهور تطورات اجتماعية أو ثقافية تشعر بالاستغناء عنه .

فأى ظاهرة يتذوقها شعب من الشعوب لا بد أن يكون لها تاريخ طويل محفوف بكثير من الانفعالات والخلجات ، ويتوقف عمق التذوق على قدم تاريخ الظاهرة وتأصلها ، أما اذا مرت هذه الظاهرة كالسحابة ، فليس من المتوقع أن يكون الناس حولها عواطف ، وبالتالى لا بد أن تزول اذا ما جاء ما هو أقوى وأنفع منها ، ولذلك فان الظاهرة الاصـيلة هى التى لا تذهب قيمتها مع الزمن ، بل كلما ألفها الناس ومرت عليها السنون توطدت قيمتها ورسخت .

التذوق فى الريف : والظواهر المتأصلة نجدها فى الريف أكثر مما نجدها فى الحضر ، لان سكان الريف معزولون عادة عن التطورات التى تعانيها المدينة ، ولذلك فالريفيون يتوارثون عن أجدادهم العادات والتقاليد ، وأنواع المعاملات الانسانية ، بما فيها من مساوىء ومحاسن ، كما أنهم يورثونها بسهولة لابنائهم ، ولذلك قل أن نجد فى الريف تطورا ، لان سكانه ألفوا الحياة بسذاجتها . فليس غريبا أن نجد بعض الريفيين بدون شهادات ميلاد ، وبعضهم لا يعرف سنه أو تاريخ ميلاده ، كما أنه ليس عجيبا أن نرى أن الندابات اللائى يصحبن الجناز ، ويولولن حتى يشيعن الميت الى قبره . والريف مملوء بالغرائب والعجائب : فبجانب هذه المساوىء نرى نوع المودة والبراءة فى الريفيين ، كما نرى الشهامة بينهم . نرى الفلاحة تضرب المثل فى مشاركة زوجها فى الحقل وفى المنزل ، وفى السوق ، فهى لا تعرف العيشة المرفهة ، انها تشاركه اقتصاديا ، واجتماعيا ، دون ان تتعلم ذلك فى مدرسة . وفى الوقت الذى ترى فيه ذلك تشاهد كثيرا من انواع التصرف ذى الطبيعة البدائية ، وعدم تهذب العواطف ، أو التعقل أو التبصر فى نتائج بعض السلوك . فعادة الاخذ بالثأر ، والانتقام للشرف ، من العادات التى لها جذورها فى الريف . وتزخر الصحف يوميا بقضايا شائنة للاخذ بالثار . فهذه امراة ضربت أخرى بالفأس أمام وكيل النائب العام ، لتنتقم منها لانها قتلت امها . وهذا شخص طعن آخر بمدية لخلاف معه على عشرة قروش ، فالتذوق الذى يمارس فى بيئة لا يلعب التعليم المقصود فيها دورا كبيرا ، يعد تذوقا ساذجا ، لانه يرتبط بسلوك الناس البدائى ، فهم يجدون البطولة فى الاخذ بالثأر ، ويتفاخرون بمن ينتقم بيده لشرفه ، ولو كان هذا ضد القانون .

التذوق فى المدينة : اما المدينة وخاصة التى أخذت بأسباب الحضارة ، وتطورت مع الزمن ، تجد سكانها يكونون عادات من التذوق تتفق تماما مع التطور ، وعملية الثبات بالنسبة اليهم تكاد تكون مستحيلة . وكل ظاهرة جديدة تكتشف ، تبدأ تلعب دورها فى تغيير عادات الناس وفى أذواقهم ، ففى الوقت الذى كان الانتقال فيه بالحمير ، كانت الميادين بقعة الالتقاء بين الركاب وأصحاب الحمير ، وكانت تعد فى هذه الميادين أماكن لشرب الحيوانات ، وازدهرت الصناعة المرتبطة بعمل السروج ، ولما بدأ الحنطور ينتشر ، بدأت تتلاشى فكرة الانتقال فى المدينة باستخدام الحمير . وظهر بعدها عربات الخيل ، وازدادت العناية بها ، وهكذا أخذت هذه تتلاشى بدورها لتدع مجالها لسيارات الاوتوبيس ، والعربات التاكسى ، والملاكى ، والترام ، والترولى باص ، ومع هذا التطور ، تغيرت أشكال الطرقات وأساليب رصفها ، وحددت أماكن سير المارة بما يتفق والاوضاع الجديدة . كما أن مشكلة المرور أصبحت من المشكلات التى تقلق حياة السكان ، من أصحاب

السيارات ومن غيرهم . وتغير الزمن ، فالمسافة التى كانت تقطع فى ساعة بالحمير أصبحت تقطع فى دقائق بوسائل المواصلات الحديثة ، وترتب على ذلك سهولة الاتصال بين الناس ، وسهولة السكنى فى أماكن نائية بعيدة عن وسط المدينة . والاتصال يقلل من الفوارق ، ويساعد على ايجاد وحدة بين الجمهور ، وحدة اجتماعية وأخرى تذوقية .

التذوق والتربية : عرفنا مما سبق أن التذوق له مراتب ، كما أن هناك عوامل كثيرة تلعب دورها فى تشكيله منها البيئة والثقافة ، وعادات الناس ، وتجاربهم السابقة ، وكل ما حولهم من مجالات يتفاعلون معها ويتأثرون بهـا . وقلنا أن مظهر المدنية متوقف على ما يتذوقه الناس ، أى على ما يحبونه ويفضلونه وعلى ما يرفضونه ، ويبغضونه . وهذه النتائج التى خرجنا بها من مناقشتنا السابقة تفرض علينا أمورا كثيرة فى التربيـة . فالتربية هى الوسيلة المقصودة التى يستعين بها أولو الامر فى الحكومات للاخذ بيد الناشئة فى سبيل حياة أرقى وأسعد ، كما أنها الطريق الذى يمكن الصغار من المشاركة تدريجيا فى مسئوليات الكبار الاجتماعية . وهى الاداة الفعالة فى نقل خبرات السلف الى الجيل الجديد ، لا لحفظها فحسب ، بل لاستغلالها للوصول الى حياة أرفع وأنضج . فعن طريق هذا النقل ، تعاد صياغة القيم المتضمنة فى خبرات السلف لكى تتناسب مع أوضاع الحياة فى العصر الذى نربى فيه .

فالطفل يولد فى هذه الدنيا لاحول له ولا قوة ، ليس له لغـة ، ولا معتقد ، ولا عادات أو اتجاهات ، لا يعرف السىء ولا الحسن . وعلى الرغم من أن لديه الاستعداد لكى يتعلم الكلام والمشى والتصرف ، الا ان هـذا الاستعداد لا بد أن تستغله البيئة لكى تخرج منه اللغة ، والآداب الاجتماعية ، وأنواع السلوك المقبولة فى المجتمع ، فالطفل يولد وله حواس ، ولكن ما الذى سيحسه ، يولد وله أعين ، وآذان ، وقـدره على التذوق ، وعلى الشم واللمس ، ولكن ما الذى سيراه ويسمعه ويتذوقه أو يشـمه ويلمسه ؟ الاجابة عن هذا السؤال تتضمن أهمية البيئة ، فالبيئة هى التى تكون المعايير للناشىء للحكم على قيم الاشياء ، فعينه تتعلم أن تدرك ، وتتعلم أن تفهم ما تدرك ، ثم تتعلم أن تميز الحسن من الغث فيمـا أدركت ، وتتصرف متخيرة أحسن أنواع السلوك . والفرق بين السلوك المهذب وغير المهذب فرق فى نوع التربية . فالشخص الذى نؤكد فى تربيته كل عوامل الذوق السليم ، لا شك سيختلف عن شخص لا يرى فرقا بين سلوك وآخر ، ولم ينل حظه من هذه التربية . وتأكيد عوامل التذوق فى تربية الافراد عملية تبدو فى مظهرها هينة ، لما تحمله من علاقات جمالية منطقية ، الا أنها من زاوية التلميذ قد تفسر على أنها عملية مجهدة ، لا طائل من ورائها ، ويمكن

التهرب منها . وستظل عادة التلميذ جامدة اذا كان هذا هو اتجاهها . أما اذا كان وراء التلميذ مدرس يؤاخذه اذا أخطأ ، وينقده ليبين له عيوبه أو محاسنه ، ويساعده فى تشكيل عادات أرقى ، واتجاهات أنفع ، لخرج لنا هذا التلميذ بعقليـــة مختلفة . فلنتأمل مثــلا وقائع من تصرفات بعض المدرسين ، لنفهم اثرهم فى تربية التذوق لدى تلاميذهم . هذا مدرس على مستوى وضيع فى تذوقه عامة ، نجده يدخل الفصل فى المرحلة الابتدائية ، ويجد أمامه سلة المهملات مقلوبة ، والاوراق المهملة مبعثرة هنا وهنــاك ، يجد الطباشير وقد تساقط على الارض ، وداسته أقدام التلاميذ ، ثم يرى كراسات تلاميذه لا عناية فيها ولا ذوق ، عليها بقع الحبر ، وبصمات اليد ، وتبدو فى حالة مهملة ، كما يرى التلاميذ وقد وسخوا أيديهم من اللعب : يرى كل هــذا ولا يدرك أو يفهم أنه من علامات عدم توافر الذوق الفنى ، أو الاحساس بالجمال لدى تلاميذه ، ولذلك تجده لا يوجه هؤلاء التلاميذ للعناية بمظهر كل هذه الاشياء جميعا . ولهذا يمر التلاميذ معــه دون أن يكتسبوا منه عادات تذوقية تساعد فى الارتقاء بسلوكهم .

والواقع ان التذوق هو عادة يجب أن يتعود التلاميذ ممارستها فى كل ما يقومون بعمله فى المدرسة ، سواء كان ذلك فى انتاج لوحة فى غرفة الرسم ، أو فى تنظيم الاجابات على مسائل الحساب ، أو فى كتابة موضوع الانشاء ، وفى زيهم وأدراجهم وما الى ذلك . أى أن التذوق عامل عام مشترك لا بد أن يجد عناية وتعهدا من سائر مدرسى المدرسة . أما اذا وجد تناقضا ، أى اذا تعهده أحد المدرسين بالرعاية فى حين أغفله المدرس الآخر ، فمعنى ذلك أن التلاميذ سوف لا يكتسبون هذه العادة وان كانوا سيحفظون الدروس ، وسيمرون فى الامتحانات ، وسيحصلون على الشهادات ، الا أنهم سيخرجون الى الحياة كشخصيات غير متكاملة ، ومهما ازداد دخلهم ، فانهم سيظهرون دائما بمظهر من لا ذوق له .

البحث والاكتساب : ويمر التذوق فى مرحلتين رئيستين ، احداهمــا يطلق عليها مرحلة البحث والمعاناة inquiring والثانية وتسمى مرحلة الاكتساب acquiring . ففى المرحلة الاولى يزاول التلميذ أنواعا مختلفة من النشاط تتضمن بطريق غير مباشر عامل التذوق كجزء من مقوماتها ، ولذلك اذا ما تمكن المدرس من أن يجعل تلميذه يعى بهــذا العـــامل فى أثناء مزاولته ، أدى هذا الى المرحلة الثانية ، وهى مرحــلة الاكتساب ، واذا ما اكتسب التلميـــذ عامل التذوق وأصبح جزءا متمما لسلوكه ، أمكنه أن يطبقه فى المواقف المختلفة التى سيجابهها فى المستقبل ، وعند ذلك ينضج هذا العامل ويتسع مجاله ويصبح أحد الاركان المميزة للشخصية فى كل تصرفاتها . أى أن المرحلتين السابقتين ينتهيان بنتيجــة

ختامية نطلق عليهـا التعميم generalization ومعنـــاه تطبيق ما استفاده الشخص فى موقف معين ، على سائر المواقف التى يجابهها فى المستقبل .

الممارسة والتذوق : دعنا نتخيل تلميذا يمارس الرسم فى احـــدى صوره ، لو كانت خبرة التلميــذ ناجحة فالمتوقع انه ســيدرك أنواعا من العلاقات اللونية المتوافقة التى يتمشى بعضها مع البعض الآخــر ، كما انه سيدرك شيئا عن تركيب الصورة ، وبعض الاسس التى يستند اليها هذا التركيب : كالاتزان ، والايقاع ، وما الى ذلك . واذا اكتسب التلميذ من هذه الصورة الصـــفات المذكورة ، فان معنى الاكتساب أنه سيتعدى حدود الصـــورة الى مواقف الحياة نفسها ، اى أن التلميذ سيدرك العـلاقات اللونية ، ويميزها لا فى الرسوم فحسب ، ولكن فى ملبسه ، وفى اثاث منزله ، وفى نوافذ العرض التى يمر بها فى الشوارع ، وفى الطبيعة : كأحواض الازهار والحقول ، والسماد ، والبحار ، وما الى ذلك . اى ان ما يتعلمه من الصورة ، يصبح مقدمة لما سيقدم عليه من مواقف فى الحياة نفسها . بعبارة اخرى تعتبر الصورة وسيلة عن طريقها يتدرب التلميذ فى صقل رؤيته وادراكه للعلاقات على سائر أنواعها . فالصورة هى البحث الذى يجريه الناشىء فى العمل ليدرك عن طريقه كنه الاشياء ويعى بالاسس التى تستند اليه .

الخلاصة : ويمكن تلخيص ما تقدم فى النقط الآتية :

١ ــ ان دراسة الفن تهدف الى تنمية القدرة على التذوق والابتكار لدى المتعلمين .

٢ ــ ان التذوق ضرورة لتكامل الشخصية .

٣ ــ ان الفنون الشعبية مظاهر تمثل نوع التذوق السائد بين الجماهير وأن لها معانى ترتكز الى حياة النــاس وعاداتهم وتمس عقائدهم ، وكلما استقرت حياة الناس أدى هذا الاستقرار الى ثبات فى طبيعة الفنون الشعبية ، على حين أن التيارات الاجنبية الدخيلة ، والتطورات التى تفرضها الحياة ، تقتلع هذه الفنون من جذورها ، وتستبدل بها فنونا جديدة تحمل ألوانا معينة من التذوق .

٤ ــ ان التذوق فى الريف يختلف عن مستوى التذوق فى المدينة ، وهناك

عادات وتقاليد تفرضها الحياة فى كل مجـــال ، ويستمد الشخص تكامله بما يتضمنه من قدرة على التذوق من الوسط الذى يعيش فيـــه .

٥ ـ يمر التذوق فى مراحل مختلفة أولها البحث، وثانيها الاكتساب، وثالثها التعميم على المواقف المختلفة .

٦ ـ ان الممارسة الفنية تساعد على انتقال القيم التذوقية المدروسة الى مواقف الحياة .

التربية من أجل التفاهم الدولى

للاستاذ نجيب يوسف بدوى

بالشعبة القومية العربية لليونسكو
بوزارة التربية والتعليم المركزية

تعد تنمية التفاهم الدولى واجبا من أخطر واجبات التربية وغرضا من أسمى غاياتها واهدافها . وأساس التفاهم الدولى يجب أن يبنى فى المدرسة . فأطفال اليوم هم رجال الغد . وهذا الجيل الصاعد من مواطنى الغد ينمو فى عالم مضطرب مليىء بالاحقاد والمخاوف ، تهزه الانقسامات والتعصبات ، وتتصارع فيه القوى صراعا يوشك أن يجر البشرية الى حرب عالمية ثالثة . ان عوامل التدمير والتخريب فاقت كل درجات التصور . واصبح السلام مسالة حياة أو موت بالنسبة الينا جميعا . ولاسبيل الى المحافظة على السلام وتدعيمه الا اذا شب الجيل الناشىء فى مختلف الامم على مبادىء الاخاء والمحبة والتعاطف والتسامح والرجوع الى الحق وتفهم الغير واحترامهم ليعيش معهم فى وئام وسلام .

ومن أهم أهداف منظمة اليونسكو « العمل على صيانة السلام والامن بتوثيق التعاون بين الامم عن طريق التربينة والعلم والثقافة . » وينص الاعلان العالمى لحقوق الانسان على أن « التعليم يجب أن يدعم التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والاجناس والاديان ، وأن يؤازر الجهود التى تبذلها هيئة الامم المتحدة فى سبيل حفظ السلام . » وهذا هو المبدأ الذى استوحته منظمة اليونسكو فى الدعوة الى التفاهم بين الدول والشعوب ، وسارت على هديه فى تخطيط برامجها فى التربية من أجل التفاهم الدولى .

بدأت منظمة اليونسكو فى تنفيذ برنامج المدارس المشتركة فى مشروع التربية من أجل التفاهم الدولى فى عام ١٩٥٣ فى بعض المدارس الثانوية . وفى أواخر عام ١٩٥٧ انضمت الى هذا المشروع بعض معاهد المعلمين ، على أساس أن نجاح هذا المشروع والتوسع فى نشره يتوقف على التدريب الذى يتلقاه معلمو المستقبل . والغرض من هذا المشروع هو : « تشجيع بعض المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين فى دول مختلفة على تنفيذ برامج نشاط خاصة تهدف الى زيادة المعرفة بشئون العالم والمشكلات الدولية وتنمية التفاهم الدولى » . وكانت البرامج الخاصة التى نفذتها المدارس المشتركة

فى هذا المشروع تدور حول دراسة : دول العالم المختلفة ، وهيئـــة الامم المتحدة ، والاعلان العالمى لحقوق الانسـان . وابتداء من عام ١٩٥٨ نفذت فى المدارس المشتركة فى مشروع التربية من أجل التفاهم الدولى برامج خاصة بمشروع اليونسكو الرئيسى « للتقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب » وهو مشروع كبير يستغرق تنفيذه عشرة أعوام ، ويهدف الى تدعيم التفاهم بين شعوب الشرق والغرب عن طريق تبادل تقدير القيـم الثقافية بينها — وقد تناولنا هذا المشروع بالدراسة فى العدد السابق من هذه الصحيفة . واخذ عدد المدارس المشتركة فى مشروع التربية من اجل التفاهم الدولى يزداد تدريجيا عاما بعد عام ، حتى بلغ فى بداية عام ١٩٦٠ ١٤٥ مدرسة ثانوية ، و٧٣ معهدا من معاهد المعلمين فى ٤٤ دولة من بينها الجمهورية العربية المتحدة .

وقدمت المدارس المشتركة فى هذا المشروع فى مختلف الـدول — عن طريق الشعب القومية — تقارير سنوية الى منظمـــة اليونسكو ، تتضمن التجارب والمشروعات التى قامت هذه المدارس بتخطيطها وتنفيذها . وعلى أساس هذه التقارير أعدت منظمة اليونسكو نشرات وكتيبات لخصت فيها هذه التجــارب والمشروعات ، ثم قامت بتوزيعها على الشعب القوميـــة لليونسكو فى مختلف الدول . وهذه النشرات والكتيبات هى التى اعتمدنا عليها فى هذا المقال .

ويمكن تنفيذ البرامج التى تهدف الى تدعيم التفاهم الدولى من واقع المناهج المدرسية المقررة . فليس التفاهم الدولى مادة جديدة تضاف الى هذه المناهج . وقد تضمنت برامج المدارس المشتركة فعلا أمثلة متنـــوعة لمشروعات ولنواحى نشاط يمكن تنفيـــذها فى المدارس العادية . وتركت الحرية لكل مدرسة من المدارس المشتركة فى اختيار البرامج والمشروعات ونواحى النشاط التى ترغب فى القيام بها . ولذا تنوعت هـــذه البرامج واختلفت من بلد الى آخر ومن مدرسة الى اخرى . وكانت هذه البرامج تدور حول الموضوعات الرئيسية التالية :

١ — دراسة دول العالم المختلفة . فتختار مدارس الشرق دولا غربية . وتختار مدارس الغرب دولا شرقية . وتختار هذه الدول من واقع المناهج المدرسية المقررة . وتوجه العناية فى دراســـتها الى القيم الثقافية فيها .

٢ — التعريف باهداف واعمال هيئة الامم المتحدة والوكالات المتخصصة المتفرعة منها .

٣ ـ دراسة الاعلان العالمى لحقوق الانســـان . ودراسة مركز المراة أو حقوق المراة فى مدارس البنات بصفة خاصة .

واختارت معظم المدارس الموضوع الاول لوجوده فعلا فى المناهج المقررة . وجمع بعضها الآخر بين أكثر من موضوع من هـذه الموضوعات . ويمكن أن تسـهم كافة المواد الدراسية فى هذه البرامج ، فتترابط حول هـذه الموضوعات أجزاء من مختلف الموادالدراسية ، حسبما تدعو الحاجة اليها ، غير أن العمل الاساسى فيها يكون ضمن مناهج الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية ، وفى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة .

بعض المقترحات فى تخطيط المشروعات

١ ـ اختيار موضوع الدراسة

هناك اعتبارات أساسية كثيرة ينبغى أن تؤخذ فى الحسبان عند اختيار موضوع الدراسة . وأول هذه الاعتبارات هو أن يكون الموضوع الذى يقع علية الاختيار من واقع المناهج الدراسية العادية أو متصلا بهـا اتصالا مباشرا . وليس من المستحب اضافة موضوعات جديدة الى المنـاهج الدراسية المقررة ، حتى ولو كان ذلك ميسورا .

وهناك اعتبار آخر يجب أن يراعى فى اختيار موضوع الدراسة ، وهو أن يكون وسيلة لاعطاء فكرة متعادلة عن القيم الثقافية الشرقية والغربية ، وأن يوضح العلاقات المتبادلة بين الشرق والغرب ، واهمية الامم المتحـدة والوكالات المتخصصة فى تدعيم التفاهم والتعاون بين الدول . ولذلك قد تكون الدراسة المقارنة لدولتين شرقيتين ودولتين غربيتين أكثر فائدة من دراسة دولة واحدة شرقية وأخرى غربية . ويجب أن توجه العنـاية فى دراسة هذه الدول الى القيم الثقافية فيها .

وهناك اتجاه آخر يرمى الى اختيار اقليم كبير مثل جنوب شرق آسيا أو شمال غرب اوربا ، أو اختيار مجموعة من الدول التى تربطها صـلات الجوار أو اللغة أو الثقافة المشتركة : كالدول العربية ، أو الدول الافريقية أو الآسيوية أو دول امريكا اللاتينية ؛ ودراستها من نواحى : الانتـاج أو الغذاء أو الصحة أو التجارة أو طرق المحافظة على موارد الثروة الطبيعية ، حتى تظهر أهمية الجهود التى تقوم بها الامم المتحدة والوكالات المتخصصة .

٢ ـ تنظيم المشروع

قد تشترك فى هذه البرامج الخاصة المدرسة كلها ؛ أو يقوم بها طلاب

انصف الواحد ؛ أو تقتصر على عدد معين من الفصول. وقد يستمر تنفيذها طوال العام الدراسى ، أو تقتصر على ثلاثة أو اربعة شهور فى السنة : وقد تسهم فيها كافة المواد الدراسية أو بعضها . وقد تقتصر على النشاط الحر خارج مناهج الدراسة . ويتوقف حجم هذه البرامج ومدتها على عوامل كثيرة منها طبيعة المنهج المقرر ، والغرض من التجربة ، وسن الطلاب وميولهم ، وامكانيات المدرسة ، ومدى وفرة الادوات . ان البرامج الشاملة التى يشترك فيها جميع طلاب المدرسة ، قد تؤدى الى السطحية وتشتيت الجهود . كما أن البرامج الطويلة الامد قد يسأم منها الطلاب ويفقدوا اهتمامهم بها . ولذلك ينبغى العمل على تنويع النشاط فى البرامج الشاملة والبرامج طويلة الامد حتى لا يزهد فيها الطلاب وتفتر حماستهم . ويلوح أن خير البرامج واجداها هو ما قام بتنفيذه طلاب الصف الواحد . وروعى فى تخطيطه أن يغطى اجزاء من مختلف المواد الدراسية المقررة بحيث تترابط هذه الاجزاء داخل اطار الموضوع الذى يقع عليه الاختيار . وهذا يقتضى التعاون الوثيق المستمر بين المدرسين المشرفين على تنفيذ هذا البرنامج . وليس هناك مايمنع من الجمع بين أكثر من موضوع واحد ، وأكثر من تجربة واحدة فى المدرسة ، بحيث تتنوع البرامج فى مختلف الصفوف .

ويحسن اعداد الادوات كالكتب والنشرات والافلام والصور والتسجيلات اللازمة للمشروع قبل البدء فى تنفيذه . ولما كانت المشروعات تتناول عادة دراسة دول بعيدة ذات ثقافات ولغات غريبة ، فقد لا يكون من السهل بالنسبة لكثير من المدارس الحصول على هذه الادوات . استطاع بعض المدرسين التغلب على هذه الصعوبة بجمع المواد الثقافية من مصادر مختلفة : من مكاتب السياحة ومكاتب الاستعلامات والمراكز الثقافية والمتاحف ، ومن الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة ، وبالاتصال المباشر مع الاجانب المقيمين أو عن طريق المراسلة .

٣ ـ تنفيذ المشروع

تعد الطرق القائمة على النشاط المصحوبة باستخدام الوسائل البصرية من انجع الطرق لاثارة اهتمام الطلاب بالمشروع ، وللاحتفاظ بهذا الاهتمام طوال تنفيذه . قد يبدأ المشروع بمناقشة حرة يعقبها عرض فيلم أو صور . وقد يقسم الفصل الى مجموعات تختص كل مجموعة ببحث ناحية من النواحى ، ويتولى الطلبة جمع الصور والمعلومات من الصحف والمجلات . ثم تقدم كل مجموعة تقريرا عن موضوعها أو تقوم باعداد صحيفة حائط موضحة بالصور والرسوم ، أو تخصص ركنا من أركان الفصل تجمع فيه كل ما يتعلق بشعب من الشعوب .

وقد أمكن استخدام أجزاء من خمس مواد دراسية فى بعض المشروعات التى تناولت دراسة الدول المختلفة ــ هذا بالاضافة الى نواحى النشاط الحر خارج المنهج . غير ان العمل الرئيسى فى المشروع غالبا ما يكون فى نطاق الجغرافية والتاريخ . فتختار مدارس الغرب دولا شرقية ، وتختار مدارس الشرق دولا غربية . وتدرس هذه الدول دراسة تفصيلية لا من النواحى الجغرافية والتاريخية فحسب ، بل توجه العناية فى دراستها الى القيم الثقافية فيها كالفنون والآداب والعادات والتقاليد .

ويمكن ان تدرس فى حصص العلوم المشكلات الخاصة بالغذاء والزراعة والصحة فى الاقاليم والاقطار التى يقع عليها الاختيار ؛ الامر الذى يبين اهمية التعاون الدولى فى حل هذه المشكلات ، ويتيح الفرصة للتعريف بأعمال المنظمات المتخصصة المتفرعة من الامم المتحدة مثل منظمة الاغذية والزراعة ومنظمة الصحة العالمية .

ويمكن أن تسهم دراسة الآداب واللغات الاجنبية فى هذه المشروعات عن طريق اختيار مواد للقراءة ومقتطفات للترجمة وموضوعات للتعبير عن آداب القطر او الاقليم المراد دراسته . ويمكن أن تستغل حصص اللغة كذلك فى اعداد خطابات لترسل الى المدارس المشتركة فى الخارج .

ويمكن أن يشترك مدرسو الفنون والموسيقى فى تقديم المعلومات عن الفنون والازياء والقيم الجمالية . فقد تستغل حصص الفنون فى اعداد مصورات أو معروضات ؛ وحصص الموسيقى فى تذوق الوان الموسيقى الشرقية أو الغربية أو فى اعداد تسجيلات تتعلق بالمشروع .

على هذا النحو يمكن أن تسهم المواد الدراسية المختلفة فى تنفيذ المشروع ، وتترابط حول موضوعه . ويمكن أن تشترك جمعيات النشاط الحر خارج مناهج الدراسة فى هذه المشروعات بتقديم حفلات تمثيلية أو موسيقية ، أو بمشاهدة أفلام سينمائية ، أو باقامة ندوات تناقش فيها المشكلات العالمية المعاصرة ، أو باقامة معرض تعرض فيه خلاصة جهود التلاميذ ونشاطهم فى المشروع ، أو باعداد كتيب أو البوم أو صحيفة عن الاقليم الذى اتخذ موضوعا للدراسة .

ويمكن أن تستفيد المشروعات التى تهدف الى تدعيم التفاهم وتبادل التقدير الثقافى من تبادل المراسلات بين المدارس ، وتبادل الرسائل والصور والطوابع والالبومات والهدايا واللعب وصحف المدارس . ويحتاج هذا التبادل الى اعداد . فمن الضرورى معرفة لغة التخاطب وثمن الطوابع والمسافة والمدة التى تستغرقها الخطابات .

ومما يساعد على توطيد أواصر الصداقة مع الاجانب المقيمين فى البلد والذين ينتمون الى القطر الذى يدرسونه ، دعوة زائرين منهم لالقاءأحاديث واسئلة يوجهها التلاميذ الى الزائر .

٤ـ التقويم

يتعذر اقامة الدليل على قيمة الطرق والوسائل التى تتبع فى هــذه المشروعات التجريبية ، أو تقدير النتائج التى تتحقق منها ما لم تكن هناك أداة للتقويم . ولما كانت هذه المشروعات أساسا بمثابة تجارب ، فيجب أن توجه العناية فى تخطيطها الى التقويم حتى يستطيع المشتركون فى هــذه المشروعات وغيرهم الحكم على مدى جــدوى هــذه البرامج والعمل على تحسينها على ضوء التجربة ، وحتى يمكن تطبيق هذه المشروعات والتجارب على نطاق أوسع . ولذلك كلفت المنظمة بعض الخبراء باعداد اختبارات مقننة لتجريها المدارس المشتركة فى هذه التجارب . ووضع هؤلاء الخبراء نماذج لنــوعين من الاختبارات المقننة : أولهما ، اختبارات للتحصــيل ، والاخرى لتقدير الاتجاهات ؛ على أساس أن هذه التجارب لا تقاس قيمتها بكمية المعلومات المكتسبة فحسب ، بل تقاس كذلك بمدى ما تحدثه من تغيير فى اتجاهات التلاميــذ . وأجرت كثير من المــدارس المشتركة هذه الاختبارات كما هى بدون تعديل . وأدخلت مدارس أخرى بعض التعديلات عليها . كما استرشدت بعض المدارس بهذه النماذج ووضعت على منوالها اختبارات تتفق مع طبيعة تجاربها. واستخدمت الى جانب هذه الاختبارات المقننة الاختبارات الشفوية والمناقشة والمقال .

ووجــه الشبه كبير بين الطــريقة التى تشتمل على هذه الخطوات ، وطرق التربية الحديثة القائمة على النشاط كطريقة المشروع أو طريقــة الوحدات الدراسيــة أو الطريقة المحورية . ومهما يكن نوع الطــريقة التى تستخدم أو اسمها ، فان المعول عليه فى تنفيذها هو مدى ما تسهم به فى تنمية اتجاهات التعاطف والتسامح والود والاخاء والتفاهم بين الشعوب . فتنمية هــذه الاتجاهات لا يقل أهمية عن تحصــيل المواد والمعلومات . ويتوقف تكوين هذه الاتجاهات وتنميتها على الروح التى تسود المدرسة ، وعلى اتجاهات المدرسين أنفسهم . ان الطريقة التى يعامــل بها التلميذ فى المدرسة يتوقف عليها تكوينه للاتجاهات السليمة نحو الآخرين . ولذلك يجب أن تهيىء المدرسة جوا يستطيع فيه كل عضو من اعضاء الجماعــة المدرسية أن يكتسب صفات العدالة والنصفة والتسامح والتعاون واحترام الناس على اختلاف أجناسهم ومذاهبهم وأحوالهم . ويتوقف غرس هذه الاتجاهات كذلك على اتجاهات المدرسين أنفسهم . فلا يرجى من مدرس متعصب أن يعلم تلاميذه التسامح . وقد ينقل المدرس مع القيم الثقافية

بدور الشك وسوء الظن . وقد ينقل الآراء المبيتة والافكار المبتسرة القائمة على التحيز . ولذلك يجب ان يكون المدرس مؤمنا برسالة التفاهم الدولى ، ومقتنعا بجدوى هـذه البرامج ومتحمسا لتنفيذها ، وأن يدرك أهميـة آرائه الشخصية فى الشعوب الاخرى ، وبانه مسئول عن استخدام المنهج الدراسى بطريقة تبث فى تلاميـذه روح التعاون الودى ، وتثير اهتمامهم بمشكلات عالم الغد ، وتنمى فيهم الشعور بالواجب نحو المجتمع العالمى ، وذلك كامتداد للشعور بالواجبات الوطنية والقومية .

التفاهم الدولى فى المدارس العادية

اثار مشروع التربيـة من أجل التفـاهم الدولى اهتمـاما متزايدا فى الاوساط التعليمية ، لاسيما أن التجارب والمشروعات التى طبقت فى مدارس تختلف فيما بينها من حيث مناهجهـا وامكانياتها قد بينت امكان تطبيق برامج التربية من أجل التفاهم الدولى مع وجود المناهج العادية المقررة ، كما بينت أن تطبيق هذه البرامج يزيد من القيمة التعليمية للمواد الدراسية المقررة ويساعد على ترابطها . ولذلك أخذت تجارب هذه المدارس تنتشر بين غيرها من المدارس . واستفاد كثير من المدرسين من روح المشروع فى تدريسهم للمناهج العادية . وساعد على اذاعة الافكار والمبادىء والطرق الخاصة التى جربت فى هذه البرامج ، النشرات والمطبوعات التى أصدرتها منظمة اليونسكو ، والاجتماعات والحلقات الدراسـية التى دعت اليها ، والمنح العديدة التى استفاد منها كثير من المربين المشرفين على هذه المدارس والتى اتاحت لهم زيارة المدارس المشتركة فى هـــذا المشروع فى مختلف الدول .

ويمكن أن نستخلص من تجارب المدارس المشتركة بعض الطرق الخاصة التى يمكن اتباعها فى تدريس الجغرافية والتاريخ من واقع المناهج المقررة فى المدارس العادية ، بحيث يسهمان فى تحقيق أهـداف التفاهم الدولى والتقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية .

الجغرافية والتفاهم الدولى

لاحاجة بنا الى تحريف الجغرافية لكى نجعلها تسهم فى تحقيق التفاهم بين الامم والشعوب . فالجغرافية بطبيعتها من أصلح المواد التى تساعد على تدعيم التفاهم الدولى . ومن الممكن أن يدرك التلميذ خـلال منهج الجغرافية العادى صورة متكاملة عن العالم ، تتضح منها تدريجيا العلاقات بين مختلف أنحائه ، واعتماد الدول بعضها على البعض الآخر . وتعاونها بعضها مع البعض الآخر .

وبالنسبة لمشروع تبادل تقدير القيم الثقافية بين الشرق والغرب ، تشتمل مناهج الجغرافية العادية على دراسة دول شرقية ودول غربية . فاذا ما أردنا أن يحقق تدريس هذه الدول اهداف مشروع التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب ؛ فليس يكفى أن نعنى فى تدريس هذه الدول لجغرافيتها البشرية ممثلة فى نواحى نشاط السكان وحرفهم وأعمالهم ،

وانما ينبغى أن نعنى كذلك بدراسة القيم الثقافية فى هذه الدول ، ممثلة فى تقاليد اهلها وعاداتهم ، وفنونهم وآدابهم ، وتاريخهم وأمجادهم ، وآمالهم وأمانيهم ، ومظاهر حياتهم اليومية ، ونواحى تقدمهم وما أسهموا به فى التراث الثقافى بوجه عام . ومعنى ذلك اننا لا نعتبر الغرض من تدريس الجغرافية — بالنسبة لاهداف مشروع الشرق والغرب — مقتصرا على الاهتمام بالنواحى البشرية وتفسيرها على ضوء الظروف الجغرافية الطبيعية ؛ وانما نرى اضافة غرض آخر نهدف اليه من تدريسها هو العناية بالقيم الثقافية لشعوب هذه الدول .

وهناك اتجاه آخر يرمى الى اختيار احدى المشكلات العالمية المعاصرة مثل مشكلة السكان ، او الانتاج أو الغذاء أو الصحة أو المحافظة على موارد الثروة . . . ودراستها فى اقليم كبير أو فى مجموعة من الدول ؛ الامر الذى يبين كيف تواجه الدول المختلفة مشكلات متشابهة ، وحاجة هذه الدول الى التعاون لمواجهة هذه المشكلات وتحقيق المصالح المشتركة ، كما يبين مظاهر التعاون الدولى فى حل المشكلات المتشابهة فى مختلف الدول ، وأهمية الجهود التى تقوم بها هيئة الامم المتحدة والوكالات المتخصصة المتفرعة منها مثل منظمة الاغذية والزراعة ومنظمة الصحة العالمية .

ويجب أن تقوم دراسة الشعوب والاقطار الشرقية والغربية ذات الثقافات المختلفة على اساس الحقائق الموضوعية ، وأن تهدف الى تنمية اتجاهات التسامح والتعاطف والتعاون واحترام حقوق الغير . وأن تعنى بابراز أوجه الشبه بين الشعوب فى الحاجات الاساسية ، وكيف يختلف تحقيق هذه الحاجات المتشابهة باختلاف البيئات ؛ وأوجه الشبه فى المشاعر الاساسية مثل حب الوالدين وطاعتهما ورعاية الصغار وتذوق الفنون والموسيقى والرقص والغناء ؛ وأوجه الشبه فى الاهداف والقيم والمثل العليا . ويجب الا يحول الاهتمام بالخصائص والصفات المشتركة بين الشعوب ، دون الاهتمام بالفروق والاختلافات بينها فى العادات والثقافات ، والعناية بتفسير هذه الاختلافات على ضوء الحقائق والظروف الجغرافية ؛ حتى يتضح أنه بالرغم من الاختلافات بين الشعوب والثقافات ، هناك وحدة انسانية وأخاء ومصالح مشتركة .

التاريخ والتفاهم الدولى

يمكن أن يسهم تدريس التاريخ فى المدارس العادية فى تنمية الاتجاهات التى تساعد على تدعيم التفاهم بين الامم والشعوب. وأول ماينبغى مراعاته فى تدريس التاريخ لتحقيق أهداف التفاهم الدولى هو أن نتوخى الصدق والامانة فى سرد التاريخ وأن نعرض حقائقه بطريقة موضوعية . فما ينبغى قط أن نعمد الى تحوير التاريخ أو تزييفه ، أو نعمد الى تجميله أو تشويهه.

وقد لوحظ ــ بالنسبة لتبادل تقدير القيم الثقافية بين الشرق والغرب ــ أن مدارس الغرب تعنى بتاريخ الغرب ، أما تاريخ الشرق فيشار اليه بايجاز . وفى مدارس الشرق لا يدرس تاريخ الغرب فى مجموعه ، وانما تقتصر الدراسة على تاريخ الدول الاستعمارية أو الدول ذات النفوذ . ولذلك يجب أن يدرس التلاميذ فى بلاد الغرب موجزا لتاريخ الشعوب الشرقية ، وأن يدرس التلاميذ فى بلاد الشرق موجزا لتاريخ الشعوب الغربية . ولما كانت مناهج الجغرافية العادية تشتمل على دراسة دول شرقية وأخرى غربية ، فمن الممكن أن تترابط دراسة جغرافية هذه الدول بدراسة تاريخها داخل اطار القيم الثقافية فيها .

ولوحظ كذلك أن دراسة التاريخ تطغى عليها النواحى السياسية . أما النواحى الثقافية والاجتماعية فقلما يلتفت اليها . ولذا يجب ألا تقتصر دراسة تاريخ الدول الشرقية والغربية على الاحداث السياسية أو الحربية فيها ، وانما يجب أن تتعداها الى النواحى الاجتماعية والاقتصادية والفنية والجمالية . فالى جانب التاريخ السياسى الذى يقوم على الصراع والتنافس ، هناك تاريخ العلوم والفنون والآداب الذى يقوم على التعاون وتبادل الافكار وتقدير القيم الثقافية وتذوقها . ولذا يحسن الاهتمام بالاحداث والمؤثرات التى عاونت على التقدم الاجتماعى والثقافى ، بدلا من الانصراف الى الجانب السياسى أو الحربى من التاريخ .

ويتطلب تبادل تقدير القيم الثقافية ، دراسة الشعوب والثقافات التى كانت تغفلها المناهج أو التى كانت تدرسها دراسة عابرة ، والوقوف عند بعض فترات التاريخ القومى الهامة لمحاولة معرفة مجريات الحوادث وقتئذ فى أجزاء أخرى من العالم . وليكن الغرض من هذه الدراسة ادراك انه ما من شعب الا وله فضل على الميراث الثقافى ، وأن تقدم الثقافة والمعارف الانسانية قد تم بفضل التعاون بين مختلف الشعوب .

مدارس الجمهورية العربية المتحدة

اشتركت فى هذا المشروع ابتداء من عام ١٩٥٨ اربع مدارس فى الاقليم الجنوبى ، منها مدرستان ثانويتان هما : الاورمان النموذجية والنقراشى النموذجية ؛ ومعهدان من معاهد المعلمين هما : المعلمين الريفية بعزبة النخل والمعلمات العامة بالقبة .

وشكلت لهذا الغرض لجنة برئاسة السيد المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم . وعقدت هذه اللجنة عدة اجتماعات ، ناقشت فيها أهداف هذا المشروع ، وطرق تنفيذه فى المدارس المشتركة فيه. وفى مستهل العام الدراسى الحالى أعيد تشكيل هذه اللجنة برئاسة السيد وكيل الوزارة التنفيذية للشئون الثقافية والمعاهد. وانضمت الى هذا المشروع مدرستان من الاقليم الشمالى هما : ثانوية البنات الاولى ، ودار المعلمين الابتدائية بدمشق .

وقدمت شعبة القومية العربية تقريرين الى منظمة اليونسكو عن التجارب والمشروعات التى قامت بها مدارس الاقليم الجنوبى الاربعة المشتركة فى هذا المشروع ، أحدهما عن عام ١٩٥٨ ، والآخر عن عام ١٩٥٩ . ونستخلص من هذين التقريرين فيما يلى مجملا لاهم التجارب والمشروعات التى قامت بتنفيذها هذه المدارس .

١ ــ مدرسة الاورمان النموذجية الثانوية

فى العام الدراسى ١٩٥٩/٥٨ اختارت المدرسة دولة شرقية هى الصين ودولة غربية هى أسبانيا لدراستهما دراسة تفصيلية عنيت بالقيم الثقافية فيهما . وكانت دراسة هاتين الدولتين من واقع المناهج المقررة فى الجغرافية والتاريخ . وترابطت حول هذه الدراسة اجزاء من مختلف المواد الدراسية ، وألوان من النشاط الحر قامت به الاسر المدرسية. وأسفرت هذه الدراسة عن اصدار كتيبين أحدهما عن الصين والآخر عن أسبانيا قام بجمع مدتهما وتحريرهما طلبة المدرسة . وقد ظهرت فيهما العناية بالقيم الثقافية . ومن آيات ذلك الموضوعات التالية التى اشتمل عليها الكتيب الخاص بأسبانيا : الآثار الاسلامية فى أسبانيا ــ المدن الشهيرة بالاندلس ــ المرأة الاسبانية ــ الرقص الشعبى فى أسبانيا ــ مصارعة الثيران ــ المعهد الثقافى الاسلامى فى مدريد ــ المعهد الثقافى الاسبانى فى القاهرة ــ علاقات المودة والصداقة بين أسبانيا والجمهورية العربية المتحدة .

٣ ـ مدرسة النقراشى النموذجية الثانوية

فى العام الدراسى ١٩٥٩/٥٨ اختيرت وحدة دراسيةهى « دول مؤتمر باندونج » من واقع المناهج الدراسية المقررة فى التاريخ والجغرافية للصف الاول الثانوى .

أهداف الوحدة :

ابراز الاهمية التاريخية لمؤتمر باندونج من حيث انه أول مؤتمر فى التاريخ يشترك فيه أكثر من نصف سكان العالم وينادى بالتعايش السلمى والتعاون بين دول العالم قاطبة ، ومقاومة الاستعمار والسيطرة الاجنبية ، وبحق الشعوب فى تقرير مصيرها ، وبنصرة القيم الانسانية وصيانتها .

التعريف بالعوامل التاريخية التى ادت الى الاستعمار ، الذى اجمعت دول باندونج على مقاومته .

توضيح ادوار كفاح الشعوب الافريقية والاسيويةومشكلاتها الحاضرة التى تؤثر فى الاحداث العالمية .

ابراز أثر مؤتمر باندونج فى التعارف والتفاهم بين الشعوب الافريقية والاسيوية وبيان امكانياتها الطبيعية والبشرية الهائلة .

ربط اجزاء كثيرة من موضوعات المنهج المقرر فى الجغرافية والتاريخ حول محور ذو مغزى ، يتصل بالاحداث الجارية هو : الدول الافريقية والاسيوية فى مواجهة دول الاستعمار .

خطوات الدراسة :

مؤتمرات الشعوب الاسيوية والافريقية (باندونج ـ القاهرة ـ مؤتمر اكرا الافريقى) أهميتها ـ الدول المشتركة فيها ـ قراراتها ـ اثر هذه المؤتمرات فى السياسة العالمية .

أمثلة من الدول الاسيوية التى اشتركت فى المؤتمر : الهند ـ الصين الشعبية ـ اندونيسيا ـ اليابان ، ودراسة البيئات التى تمثلها هذه الدول الواردة فى المنهج المقرر بقصد التعريف بالخصائص العامة لهذه البيئات من النواحى الطبيعية والبشرية .

الاستعمار ونهضة الشعوب الافريقية والاسيوية لمقاومته ـ ارتباط الاستعمار فى العصور الحديثة بأوربا ـ حالة أوربا فى العصور الوسطى ـ

تحول أوربا من الضعف الى القوة ، وتفسير ذلك (بموضوعات واردة فى المنهج المقرر) النهضة الاوربية ــ الكشوف الجغرافية ــ التقدم العلمى ــ الانقلاب الصناعى .

امثلة للدول الاستعمارية : انجلترا ــ هولندا ــ بلجيكا . ودراسة البيئات التى تمثلها هذه الدول طبقا للمنهج المقرر .

الاستعمار فى افريقية : مساوئه ــ نهضة الشعوب الافريقية للتخلص منه . ودراسة أمثلة للدول الافريقية الواردة فى المنهج مثل : الكنغو ــ نيجيريا ــ غانة ــ غينيا ــ الجزائر ــ والبيئات التى تمثلها هذه الدول .

الاستعمار فى آسيا : البلاد العربية مع التركيز على الجنوب العربى (المحميات البريطانية على الخليج العربى) مشكلة فلسطين .

وفى العام الدراسى ٥٩/١٩٦٠ واصلت المدرسة نشاطها فى هذا المشروع على غرار التجربة التى قامت بها فى العام السابق . واختار الطلبة دولتين شرقيتين هما : اندونيسيا وأثيوبيا ودولتين غربيتين هما الولايات المتحدة والمانيا الغربية لدراستهما دراسة تفصيلية . هذا الى جانب الموضوعات المقررة فى مناهج الجغرافية والتاريخ . وازدادت العناية بالدول الافريقية والاسيوية بصفة خاصة . وترابطت دراسة تاريخ هذه الدول مع دراسة جغرافيتها داخل اطار القيم الثقافية فيها . وأعد الطلبة كتابا عن كفاح شعوب افريقية قاموا بدراسته . واسهمت التربية الفنية فى هذا المشروع بدراسة الفنون المختلفة عند بعض شعوب آسيا وافريقية ، ونشرت نماذج منها فى صحيفة المدرسة . وأقام الطلبة معرضا مصورا عرضوا فيه صورا لمظاهر حياة الشعوب الافريقية والاسيوية وروائعهم الفنية .

واشترك طلبة القسم العلمى فى المشروع بدراسة علماء من الغرب والشرق كان لهم آثار ومؤلفات ونظريات علمية ورياضية . وقام الطلبة بكتابة البحوث والمقالات . ورسموا الصور لهؤلاء العلماء وعلقوها حول حجرات الدراسة ، وفى أسفل كل صورة موجز عن حياة العالم وأهم آثاره ونظرياته .

وأقام الطلبة معرضا مصورا يمثل نشاط هيئة الامم المتحدة كهيئة تعمل على التقارب والتفاهم العالمى وتقديم المساعدات للشعوب الحديثة النمو حتى لا تتأخر عن مسايرة ركب الحضارة .

٣ ــ مدرسة المعلمات العامة بالقبة :

فى العام الدراسى ٥٨/١٩٥٩ اختيرت للدراسة دولتان هما السودان

واليابان من واقع المناهج الدراسية المقررة . وترابطت اجزاء من مختلف المواد الدراسية حول هاتين الدولتين . واسفرت هذه الدراسة عن وضع كتيبين احدهما عن السودان والاخر عن اليابان . قامت الطالبات بجمع مادتهما واصدارهما . وقد ظهر فيهما بوضوح الاهتمام بالقيم الثقافية ، ومن آيات ذلك الموضوعات الطريفة التالية التى اشتمل عليها الكتيب الخاص بالسودان . ماذا تعرف عن جنوب الوادى ــ اللغة العربية وانتشارها فى السودان ــ الدين الاسلامى فى السودان ــ المرأة فى السودان ــ التعليم فى السودان ــ الشعر والادب فى السودان . . واشتمل الكتيب الخاص باليابان على كثير من المعلومات الشيقة الحديثة الموضحة بالصور عن مختلف مظاهر الحياة والقيم الثقافية فى اليابان ــ معلومات وطرائف ليس لها نظير فيما نألفه من كتب الجغرافية المدرسية .

وفى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة ، تكونت جماعة « صديقات الشعوب » من طالبات المدرسة . وقامت هذه الجماعة ببرامج نشاط متعددة منها القاء الاحاديث والمحاضرات فى الاذاعة المدرسية ، واعداد صحف حائط ولوحات وملصقات عن السودان واليابان ــ والاشتراك فى المعرض الذى اقامته المنطقة الشمالية بمناسبة انعقاد المؤتمر الافريقى والاسيوى . وكان من ابرز ماقامت به هذه الجماعة دعوة ٤٥ طالبة من طالبات الاقطار الشرقية « اندونيسيا ــ البحرين ــ الصومال ــ الاردن ــ فلسطين . . » المقيمات بالقاهرة الى حفل للشاى والتعارف اقيم بدار المدرسة فى مساء يوم ٥ يونية عام ١٩٥٨ ودعى الى هذا الحفل أعضاء اللجنة المشرفة على المدارس المشتركة فى هذا المشروع . وقدمت جماعة صديقات الشعوب أوبريت الوحدة . وقدمت طالبات الاقطار الشرقية اغان شعبية ورقصات وطنية . ووزعت على المدعوات مطبوعات المدرسة ، وكتيبات من مصلحة الاستعلامات . وتعارفت طالبات جماعة صديقات الشعوب بالمدرسة بالمدعوات واتفقن معهن على تبادل المراسلات . وكان من البين ــ تمشيا مع أهداف مشروع الشرق والغرب ــ ضرورة العمل على دعوة طالبات من الاقطار الغربية الى حفلات مماثلة للتعارف .

وفى عام ١٩٦٠ اشتركت مدرسة المعلمات العامة بالعباسية فى هذا المشروع بدلا من مدرسة معلمات القبة التى الغيت وحولت طالباتها الى مدرسة معلمات العباسية .

٤ ــ مدرسة المعلمين الريفيه بعزبة النخل

فى العام الدراسى ١٩٥٩/٥٨ اختيرت للدراسة دولة شرقية هى العراق وأخرى غربية هى ايطاليا ، من واقع المناهج المقررة . ودرست هاتان

الدولتان دراسة تفصيلية فى حصص المواد الاجتماعية . ولم تقتصر هـذه الدراسة على النواحى الجغرافية والتاريخية فحسب ، بل اتجهت العناية الى القيم الثقافية فيها . واكمل النشاط الحر خارج مناهـج الدراسة العمل فى الفصل ؛ فخصصت صحيفتان من صحف الحائط احدهما للعراق والاخرى لايطاليا قام الطلبة بتحريرهما . كما نظمت بعض المحاضرات عن العراق وايطاليا القاها اساتذة المدرسة وبعض الزائرين . ورسم الطلبـة ثلاث لوحات كبيرة عن العراق تمثل تحطيم حلف بغداد ، وبترول العراق ، وتغيير الحكم عن طريق الجيش .

وفى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ اختيرت للدراسة دولتان شرقيتان هما اثيوبيا وايران ، ودولتان غربيتان هما ايطاليا واليونان . ودرست هـذه الدول دراسة تفصيلية ازدادت فيها العناية بالقيم الثقافية وبتطورات الحياة الحديثة فيها ، وبعلاقات هذه الدول بالجمهورية العربية المتحـدة وقد روعى فى اختيار هذه الدول أن تكون من واقع المناهج المقررة . ودرست فى حصص المواد الاجتماعيـة . وأسهمت بقية المواد كاللغة والعـلوم والتربية الفنية فى هذه الدراسة ، الامر الذى اقتضى فيه التعاون الوثيق بين مدرسى هذه المواد .

وعنيت جمعيات النشاط المدرسى بتوجيه نشاطها لتحقيق اهداف هذه الدراسة ، ومن أبرز ما قامت به فى هذا المجال :

تخصيص صحيفة حائط لكل دولة من هـذه الدول قام الطلبـة بتحريرها .

اذاعة احاديث عن هذه الدول فى الاذاعة المدرسية .

دعوة زائرين أجانب من رعايا هذه الدول المقيمين بالقاهرة لالقـاء أحاديث عن بلادهم .

اقامة معرض لنشاط الطلبـة جمع مختلف مظاهر هـذا النشاط ، وعرضت فيه صور وأعلام وطوابع وخرائط ولوحات عن هذه الدول .

خاتمة ومقترحات

١ ــ أول ما يستوقف النظر فى تجارب المدارس العربية المشتركة فى هذا المشروع ، انها اقتصرت فى السنتين الماضيتين على دراسة دول شرقية وأخرى غربية . ويرجع هذا الاهتمام الى أن المناهج المقررة تسمح بدراسة

هذه الموضوعات . وهذا الاتجاه ـ وان كان يتمشى تماما مع أهداف مشروع الشرق والغرب ـ الا اننا نقترح أن تولى المدارس مزيدا من عنايتها فى التجارب المقبلة الى دراسة هيئة الامم المتحدة وحقوق الانسان ، لان اى برنامج للتربية من أجل التفاهم الدولى يعد فى الواقع ناقصا اذا لم يشتمل على دراسة هذين الموضوعين . وفى النشرات والكتيبات التى تصدرها هيئة الامم المتحدة ومنظمة اليونسكو كثير من التجارب الطريفة التى يمكن الاسترشاد بها فى تدريس هذين الموضوعين .

٢ ـ يلاحظ انه لم يبذل جهد يذكر فى تجارب هذه المدارس بالتقويم على الرغم من اهميته البالغة فى مثل هذه المشروعات التجريبية . وقد أعدت منظمة اليونسكو بعض الاختبارات المقننة لتستخدمها المدارس المشتركة فى هذا المشروع ، فحبذا لو ان لفيفا من أساتذة كلية التربية المشرفين على المدارس النموذجية توفر على تنقيح هذه الاختبارات ، لتتفق مع طبيعة التجارب التى تقوم بها المدارس العربية ؛ حتى تسير هذه التجارب طبقا للاساليب العلمية .

٣ ـ ينبغى العمل على توثيق الصلة بين المدارس المشتركة فى هذا المشروع فى الجمهورية العربية المتحدة ، ولا سيما بعد ان انضمت الى هذا المشروع مدرستان من الاقليم الشمالى ، وذلك بتبادل المطبوعات والتجارب والزيارات ، وبعقد اجتماعات دورية للمدرسين المشتركين فى هذا المشروع .

٤ ـ ونقترح ضم مدرستين اعداديتين الى هذا المشروع على اساس ان تنمية اتجاهات التفاهم والتعاون يمكن ان يبدأ فى أولى مراحل التعليم ، وأن العادات والاتجاهات التى تتكون فى الصغر يكون لها اكبر الاثر فى حياة الفرد فى الكبر . وفى مناهج المرحلة الاعدادية مجال كبير لاختيار موضوعات يساعد تدريسها على تنمية هذه الاتجاهات . ويشتمل منهج التربية الوطنية للصف الثالث الاعدادى بالذات على دراسة هيئة الامم المتحدة .

٥ ـ ويجب ان تخصص برامج للتربية من اجل التفاهم الدولى والتقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية فى معاهد اعداد المعلمين . ويمكن ان تكون هذه البرامج قائمة بذاتها او كجزء من مناهج الطرق الخاصة بتدريس المواد الاجتماعية فيها . وكذلك يحسن اعطاء المدرسين

العاملين فكرة عن هذا المشروع ضمن برامج تدريبهم أو فى حلقات الدراسة الصيفية .

٦ – والمعول عليه اخيرا هو الاستفادة من روح الطرق والتجارب التى نجحت فى المدارس الرائدة المشتركة فى هذا المشروع فى تدريس المواد الاجتماعية وغيرها من المواد الدراسية فى لمدرس العـــادية . ومن المهم التوفيق بين الاتجاهات القومية العربية واتجاهات التفاهم الدولى ، وأن يكون اشتراك مدارسنا فى تطبيق برامج التربية من أجل التفاهم الدولى داخل اطار اعتزازنا بقوميتنا وبقيمنا الثقافية .

أهداف التعليم الزراعي

(١)

للدكتور مصطفى كامل بدران
الاستاذ المساعد بكلية التربية

لماذا نهتم بالاهداف ؟

ما الاغــــراض التى من اجلها انشئت مـــدارس التعليم الزراعى ؟ وما الوسائل التى عن طريقها نتبين اذا كانت هذه الاغراض قد تحققت ام لا ؟ أهميـــة الاجابة على هذين الســؤالين تتضح فى انه اذا اخطانا هنا فالمتوقع ان يستمر خطؤنا فى مناقشة أمور التعليم الزراعى من الآن فصاعدا .

ان الاهداف والتقويم متداخلان بحسب طبيعة تعريف كل منهما . قد يقول قائل انهما كثيرا ما كانا يعتبران منفصلين . ولكن فصلهما يؤدى الى سوء فهم المقصود منهما . فمن وظيفة الاهداف أننا نتدارسها ونجعلهـــا منارا لعملنا طالما نحن نسعى لتحقيقها . وعلى ضوئها نتبين مدى نجاحنا أو تقدمنا نحو بلوغ هذه الاهداف أو فشلنا فى ذلك ، ثم نعيد تحديد الاهداف(١) على هدى المعلومات التى يكشفها التقويم . أما اذا أجرينا التقويم على غير ضوء أهداف التعليم الزراعى ، فأغلب الظن أننا نكون قد أجرينا تقويما لا يتفق والاغراض التى من أجلها أنشىء التعليم الزراعى . مثل هذا التقويم يعنى بمظهر الاثاث والمبانى وطرق التدريس ، مثلا ، عندئذ نضطر لاستعمال المعايير النظرية أو التقليدية التى نبرر استعمالها عادة بأنها ضرورية لتحقيق أهداف التعليم الزراعى . ولكن معرفة أنسب (الاثاث والمبـــانى وطرق التدريس) مستحيل ما لم تكن الاهداف واضحة ومتعارفا عليها ، وما لم نتبين مدى نجاحنا فى السير نحوها . فاذا حددنا الاهداف ، فالمحتمل أن نجد أن الاثاث والمبانى وطرق التدريس تختلف من مدرسة لمدرسة ، ومن مدرس لمدرس وفق ما تتطلبه الاهداف فى الظروف المختلفة (٢) . كذلك نجد أن توحيد طرق التقويم على اساس تحديد « الصالح » من الاثاث والمبـانى وطرق التدريس يؤدى الى البعد بنا عن تحقيق الاهداف الحقيقية .

---

(١) اى أن الاهداف ليست ازلية .

(٢) فوجود مزرعة فى المدرسة يتحدد وجوبه او جوازه او عدمهما على ضوء الاهـداف المرجوة فى تلك المدرسة .

ما هى الاهداف ؟

ان أول اعتبار فيما يختص بالاهداف هو ان التعليم الزراعى فرع من فروع التربية والتعليم . أنه ليس فرعا من الزراعة ، رغم أنه يرتكن على المادة الزراعية فى تحقيق اغراضه .

ان التربية هى الغرض الوحيد الذى أنشئت من اجله مدارسنا . ومن الخطر أن تحاول المدرسة خدمة أغراض أخرى .

والتربية تعمل على استثارة نمو الافراد واحداث التغيير فى سلوكهم — لا اكثر من هذا .

وربما يمكن تحوير شعار اليونسكو ، ليناسب أغراضنا ، فيصير : يبدأ التقدم أو التدهور الزراعى فى أذهان الناس ، وفى أذهان الناس يجب أن نضع الاسس لزراعة سليمة وحياة ريفية صالحة . اننا نحتاج الى مزيد وتحسين فى العلوم الزراعية ، ولكن يعوقنا عن تحسين الزراعة والحياة الريفية قصور اهتمام الفلاحين ومثلهم العليا ومستوياتهم ومفهوماتهم وقدراتهم ومهاراتهم .

فاذا عنيت التربية باحداث التغييرات الهامة الباقية الاثر فى الناس ، فيجب أن تعطى المدرسة حق احداث هذه التغييرات ما استطاعت الى ذلك سبيلا . وقد يرفض المربون أن يقوموا بتغيير سلوك الناس رغم أنفهم ، حتى ولو ملك المربون الوسائل ، عملا بالقاعدة التى يمكن اشتقاقها من القاعدة القديمة التى تقول « تستطيع أن تقود حصانا الى الماء ولكنك تعجز عن أن تجبره على الشرب » . بالمثل يجب أن يرغب فى التغيير من يريد أن يطرأ عليهم التغيير ، والا فلن يحدث تغييرا أو لن يبق للتغيير أثر . وتتضمن الديمقراطية أن يكون للناس الحق فى أن يكونوا بالصورة التى يريدونها ، طالما يقبلهم المجتمع . اذن يبدو أن اهداف التعليم الزراعى يجب أن يختارها التلاميذ ، بتوجيه من المدرسين . وهذا هو المتبع فى تعليم الكبار حيث المجال الوحيد لتطبيق هذه القاعدة . وقد جربت هنا محاولات لتعليم الكبار فى الزراعة ، وفشلت . والارجح أن هذا الفشل يرجع الى أن المدرسين كانوا يريدون تغيير سلوك الفلاحين وفق هوى المدرسين ، دون مراعاة لرغبات الفلاحين على الاطلاق . اما فى حالة الاطفال والشبان فيمكن أن يكون للآباء وللمجتمع دور هام فى تحديد الاهداف ، لاننا نفترض أن الاطفال ناقصو القدرة على تحديد أهدافهم . ومع ذلك فيجب أن يقبل الاطفال هذه الاهداف ، كى يمكنهم أن يبلغوها حقا .

اننا نفترض هنا ان التربيةعملية شعورية يمكن ان يفهمها الطلاب، وتعود عليهم بالخير فعلا . هذا الافتراض يتضمن ان الطلاب سيسهمون بالتدريج في تحديد اهداف تعليمهم ، وفي اختيار الطرق والوسائل لتحقيق هـذا الاهداف ، وفي تقويم النواتج .

ان التغييرات التي يرمي التعليم - بما فيه التعليم الزراعي - الى احداثها في الطلاب تغييرات في حياتهم خارج المدرسة . انها تغييرات باقية ، اى تغييرات تبقى طالما ينبغى أن تبقى . اذن فالتغييرات التي تظهر في المدرسة ولا تظهر خارجها ليستتغييرات تربوية البتة . انالتربية لا ترمى الى تغيير الناس تغييرا لا يتعدل ، انما ترمى الى تكيف الناس . ولكن اذا لم يوضع اساس السلوك خارج المدرسة أثناء وجود الطالب في المدرسة فسيكون التكيف للمواقف الجديدة غير سهل .

والمألوف أن تكون أهداف التعليم الزراعي - كأهداف انواع التعليم الاخرى - القدرة على التكيف خارج المدرسة . ولذا فالمعتاد أن تذكر اهداف التعليم الزراعي في صيغة قدرات. ومعذلك ، فقبل اكتساب قدرة أو اثناء اكتسابها ، ينبغى احداث تغييرات أخرى في الطالب . فقد يلزم أن يهتم باكتساب القدرة . وقد تكون مثله العليا ومستوياته منخفضة أو غير موجودة فيما يختص بهـذه القدرة . وقد تعوزه المعلومات والمفهومات الاساسية التي تلزم اذا شاء أنيقوم بعمل ما تعلمه . وقد يلزمه أنيكتسب عددا من المهارات التي تشملها القدرة . قدتوجه هذه الاهداف الصغيرة التدريس للفصول النهارية . ولكن الهدف الاكبر (انماء القدرة) ينبغى الا يفتقد ، ويجب أن تسهم الاهداف المباشرة في تحقيقه .

فاذا كان الواجب ابقاء الاهداف الرئيسية امام بصيرتنا ، فيجب أن تكون هذه الاهداف قليلة العدد . ومن المحبذ أن تحتوى قائمة الاهداف على ما بين أربعة أهداف واثنى عشرة هدفا . وقصر قائمة الاهداف يكسب لكل هدف قيمة هائلة .

ولما كان التعليم الزراعي جزءا من التربية العامة ، فيمكن أن نتوقع أن يسهم التعليم الزراعي في الاهداف العـامة للتعليم علاوة على الاهداف الخاصة له . وما دمنا ننظر الى التعليم العام على أنه أهم منالتعليم المهنى ، فنتوقع أن تكون مساهمة التعليم الزراعي في التعليم العام جليلة . حتى في فصول الراشدين (وهى فصول تربوية لتعليم الفلاحين الجديد في مهنة الزراعة وتحسينعملياتها) تعد أهداف التعليم العام مهمة. وما دام معظم الفلاحين الراشدين يتلقون تعليما مدرسيا (الا في الزراعة) فهم يحتاجون الى استمرار التعليم العام . أن الزراعة مادة واسعة المدى بحيث يجب أن

يستعان بمواد اخرى كثيرة فى تدريس الزراعــة بنجاح . ولذا يستفيد الفلاحون فى الفصول الزراعية قدرا كبيرا مما يمكن تسميته بالتعليم العام.

من يضع الاهداف ؟

تستطيع «المجالس الاستشارية» أن تمد المدرسين بصورة تقريبيةعن الظروف الزراعية فى المجتمع . هــذه الصورة يستعملها المدرس لتكون اساسا لعمله ، لحين القيام بدراسة كاملة . كذلك تستطيع المجالس التى تهتم بالدراسات الخاصة أن تساعد المدرس فى تحديد البيانات والادلة التى يصح جمعها ، وتؤيد هذه الدراسات ، وتحصل علىتعاون الافرادوالهيئات فى هذه الدراسات وتفسر البيانات التى يحصل عليها .

والمعتاد ان يختار اعضاء بالمجالس الذين عاشوا فترة طويلة فى المجتمع والذين يهمهم مستقبله . وهم يعرفون نواحى الضعف فى أساليب الزراعة والحياة القروية ويرغبون فى اصـــلاحها . ولذا فاذا اشتركوا فى برنامج تعليمى فانهم يميلون لمعرفة ظروف المجتمـع وقت بدء البرنامج ، كمـا يميلون لمعرفة التغييرات التى تطرأ بسبب تنفيذ البرنامج . وطالما نادى رجال التعليم الزراعى باستعراض ظروف المجتمع ، ولكنهم فعلوا القليل فى هذا الاتجاه . واستعراضظروفالمجتمعيبدو لاعضاء المجالسالاستشارية ضروريا ووسيلة معقولة للحصولعلى المعلومات لتشخيص ظروف المجتمع ، ولاستعمالها فى البرامج التعليمية ، وفى تقويم النواتج التربوية . ان اعضاء المجالس الاستشارية يستطيعون ابداء اقتراحات طيبة عن الطرق اللازمة للحصول على آراء أفراد المجتمع. أن تأييد المجالسالاستشارية يكاد يكون كل ما هو مطلوب ، كى يقبـل الاهالى الاستجابة للدراسة التى تستعرض ظروف المجتمع .

بعد جمع البياناتالاساسية وتلخيصها وتفسيرها ، يستطيع مدرسو الزراعة والمجالس الاستشارية للمدرسة الزراعية وغيرهم أن يشرعوا فى تشكيل الاهــداف لبرنامج مدته سنة أو لبرنامج طويل الامد فى التعليم الزراعى .

ما الشروط الواجب توافرها فى الاهداف ؟

وكى تكون الاهدافمناسبة لظروفنا الثقافية ، يجبان تحققالاهداف المعايير الآتية :

١ ــ يجب أن تتمشى الاهداف مع القيم الديمقراطية ، اذ كنا نؤمن ان للتربية والمجتمع اهدافا مشتركة .

٢ ـ يجب أن تبنى الاهداف على الحاجات البشرية (للتلميذ والخريج) وعلى حاجات ثقافتنا ، أى يجب أن تكون الاهداف « مجردة » ، ولا تراعى ظروف من وضعت الاهداف من أجلهم .

٣ ـ يجب أن تبنى الاهداف على الحاجات الزراعية للبلد وللمجتمع ، أى لا تسعى لتحقيق مالا تحتاج اليه البلد أو لوجود مالا يصح وجوده.

٤ ـ يجب أن لا تتعارض الاهداف مع بعضها .

٥ ـ يجب أن تصاغ الاهداف فى صورة تغييرات فى سلوك الافراد ، فليس الهدف مجرد « خدمة » ، ولكنه « تعليم » الافراد . ونستدل على حدوث هذا التعليم بحدوث التغييرات فى سلوك الافراد .

٦ ـ يجب أن تكون الاهداف ممكنة التحقيق .

٧ ـ يجب أن تشمل كل نواحى النشاط التى تشترك فيها المورسة ، بمعنى أن لايصح بقاء ناحية من نواحى النشاط لا تسهم فى تحقيق الاهداف .

٨ ـ يجب أن تذكر الاهداف بوضوح ، بحيث لا يظهر أى لبس فيما تنوى المدرسة تحقيقه .

٩ ـ يجب أن تكون الاهداف من الشمول بحيث تحفز همة المدرس والمجتمع .

١٠ ـ يجب أن تكون الاهداف محددة لدرجة تمكن المدرس والمجتمع من معرفة متى أمكن تحقيق كل هدف من الاهداف .

١١ ـ يجب أن تكون الاهداف متطورة مع تطور المجتمع .

دور التعليم الزراعى فى التعليم العام :

ان التعليم الزراعىالمهنى جزء لا يتجزأ منالتعليمالعام ، ويخدمالاهداف العامة للتعليم : فهو يسهم فى تنمية قدرة التلاميذ على التفكير والدراسة وقدرتهم على حل المشكلاتحلا موفقا ـ الامر الذى يتطلب مهارات فىجمع البيانات والادلة وتفسيرها . كذلك يساعد التعليم الزراعى المهنى على انماء اتجاهات واهتمامات مستحسنة ، وعلى انماء الحساسية الاجتماعية فى التلاميذ . كذلك يخدم التعليم الزراعى المهنى الاهداف الاخرى للتعليم العام فيما يختص بالعيش الموفق فى مجتمع ديمقراطى .

وفيما يلى بعض الامثلة التى تبين الطرق التى يسهم فيها التعليم الزراعى المهنى فى الاسس السبعة الحيوية للتعليم العام :

١ ــ التعليم الزراعى المهنى يهيىء للتلاميذ فرصا للنشـــاط فى الزراعة العملية والنشاط المدرسى والرحـــلات وغيرها من أوجه النشاط الخلوى التى تسهم فى جودة **صحة** التلاميذ .

٢ ــ التعليم الزراعى المهنى ينمى فى التلاميذ القدرة على التفكير البنـائى وحل المشـــكلات مما يساعد التلاميذ على التمكن من **العمليـــات الرئيسية الاساسية** .

٣ ــ التعليم الزراعى المهنى يدرب التلاميذ على ان يكونوا أفرادا صالحين فى البيت ، لان التعليم الزراعى المهنى يتضمن مشكلات مرتبطة ارتباطا وثيقا **بالبيت** وبالحياة فى الحقل والمنزل .

٤ ــ التعليم الزراعى المهنى يهيىء للتلاميذ فرص **التوجيه** الى مهنة الزراعة ، وفى مهنة الزراعة ، وفرص التقــدم فيها ، واستخدام ما تعلموه فى المدرسة من معلومات ومهارات فى الزراعة العملية .

٥ ــ التعليم الزراعى المهنى يساعد على تنمية القدرات الضرورية **للمواطنة الصالحة** عن طريق الجمعيات المدرسية وغيرها .

٧ ــ التعليم الزراعى المهنى يسهم فى تنمية **الخلق** القويم ، عن طريق الاسلوب الذى يسلكه المدرس الذى يقضى وقتا طويلا مع تلاميذه فى نواحى نشاط مختلفة تنمى فيهم الاخلاق الفاضلة .

الدراسات العملية فى مراحل التعليم العام

للاستاذ جمال خشبة
المدير المساعد لتخطيط التعليم الابتدائى

اولا ــ اتجاه السياسة التعليمية الجديدة الى العناية بالدراسات العملية :

لبلادنا فى الوقت الحاضر اهداف قومية ، وغايات اجتماعية متميزة ، من اهمها تحقيق العدالة الاجتماعية بين جميع أفراد الشعب ، وتدعيم أسس النظام الاشتراكى الديموقراطى التعاونى ، وتجديد بناء المجتمع . وتثبيت قواعده باعداد كل فرد فيه ليضطلع بمسئولياته الفردية والاجتماعية .. وليقدر على أداء وظيفته متعاونا مع سائر الافراد للعمل على تقدم هـذا المجتمع ورفع مستوى المعيشة فيه .

لهذا كان من الطبيعى عند تحديد أهداف التربية والتعليم لجميع المراحل التعليمية أن تبرز بعض الاتجاهات التى تحقق غاياتنا الاجتماعية فى هذه المرحلة الحاسمة التى تمر بها بلادنا .

وكان من أبرز هـذه الاتجاهات تنمية الاستعدادات الخاصة عند التلاميذ ، وتوجيهها لاكتساب بعض المهارات العملية النافعة بقصد تهيئتهم للعمل فى ميادين الحياة المختلفة .

ولهذا اتجهت السياسة التعليمية الجديدة الى الاهتمام بالدراسات العملية ، وزاد من عناية الوزارة بها فى الايام الاخيرة هذه الاعداد الضخمة من التلاميذ الذين تقف بهم استعداداتهم وظروفهم عن مواصلة تعليمهم فى المراحل التالية .. وهؤلاء التلاميذ يتضاعف عددهم عاما بعد آخر كما يتضح من الاحصاء التالى :

١ ــ فى المرحلة الابتدائية

	عام ٥٨/٥٧	عام ٥٩/٥٨
عدد التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية	١٥٧١١٨	٢٣٧٣٠٤
« « المقبولين بالمرحلة الاعدادية (بجميع انواع مدارسها)	٥١٧٧١	٨٤٥٠٥
« « المتخلفين	١٠٥٣٤٧	١٥٢٢٧٩٩
نسبة المتخلفين للمنتهين من المرحلة	٦٧ر١ ٪	٦٤ر٤ ٪

ب ـ فى المرحلة الاعدادية

	عام ٥٧/٥٨	عام ٥٨/٥٩
عدد التلاميذ المنتهين من المرحلة الاعدادية	٧٢٥٣٧	٧٢٦٦٢
« « المقبولين بالمرحلة التالية (بجميع أنواع مدارسها)	٥١٩٩٧	٥٦٦٣٠
« « المتخلفين	٢٠٦٤٠	١٦٠٣٢
نسبة المتخلفين للمنتهين من المرحلة	٢٨ر٤ ٪	٢٢ر٣ ٪

ج ـ فى المرحلة الثانوية

	عام ٥٧/٥٨	عام ٥٨/٥٩
عدد التلاميذ المنتهين من المرحلة الثانوية	٢٨١٥٧	٤٥٩٨٢
« « المقبولين بالجامعة والمعاهد العالية ومراكز التدريب المهنية	٢٤٧٦٣	٣٦٥٩٣
عدد التلاميذ المتخلفين	٣٣٩٤	٩٣٨٩
نسبة المتخلفين للمنتهين من المرحلة	١٢ر١ ٪	١٩ر ٪

وهذا الاحصاء يوجهنا الى حقيقة هامة . . هى أنه يجب أن ننظر الى كل مرحلة من مراحل التعليم على أنها مرحلة منتهية بالنسبة لكثيرين من المنتظمين فيها . . وانه يجب أن نضع نصب أعيننا أن تعمل كل مرحلة من هذه المراحل على اعداد تلاميذها للحياة العملية فى البيئة التى يعيشون فيها .

ثانيا ـ تحديد مفهوم الدراسات العملية

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم المركزية من بضعة شهور بتشكيل لجنة لوضع تخطيط متكامل للدراسات العملية فى مراحل التعليم العام لتحقيق ما يأتى :

١ ـ الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتنميتها بما يساعدهم على اختيار نوع العمل المناسب لهم فى مستقبل حياتهم .

٢ ـ تعويد التلاميذ احترام العمل اليدوى ومن يقومون به .

٣ ـ تدريب التلاميذ على أنواع المهارات العملية ذات الصبغة الانتاجية .

٤ ـ تنمية الوعى العملى بين التلاميذ .

٥ ـ التعرف على امكانيات البيئة وخاماتها وحسن استغلالها .

٦ ـ اكساب التلاميذ الاتجاهات السليمة والمهارات اللازمة لاستثمار أوقات فراغهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير والنفع .

وحتى لايساء فهم المقصود من الدراسات العملية ،عمدت اللجنة الى تحديد مفهوم هذه الدراسات فى كل مرحلة من المراحل على الوجه التالى :

ا — فى المرحلة الابتدائية

يقصد بالدراسات العملية فى المرحلة الابتدائية بأنها مجموع الخبرات العملية التى يكتسبها التلميذ نتيجة لانواع النشاط المتعددة التى يمر بها فى مجالات المواد الدراسية المختلفة .

وعلى ذلك فالدراسات العمليـة يجب الا تكون قاصرة على الحصص المخصصة للمواد العملية من تربية فنية وتربية زراعية وتربية نسوية .. الخ ، وانما يجب أن تكون عملية مستمرة ترتبط بجميع المواد بلااستثناء ، كما ترتبط بكل ما يتعلق بالحياة المدرسية داخل الفصل وخارجه .

وعلى هذا فالدراسات العملية فى المدرسة الابتدائية لايمكن أن يقصد بها كما فهم الكثيرون تعليم تلميذ هذه المدرسة أن يتخـذ منها وسيلة للعيش .. لان الحد الاقصى من العمر الذى يصل اليه التلميذ فى هـذه المدرسة وهو سن ١٢ سنة لا يمكن ان يسمح باعداد هذا التلميذ اعدادا مهنيا ، وتعليمه صناعة يمكن ان تكتسب منها . وكل ما يتطلبه من هـذه المدرسة أن تكسب تلميذها بعض الاتجاهات العامة فى النواحى العملية على نحو يعده بعد أن يترك المدرسة للتدريب فى مجال العمل الذى يناسبه .

ب — فى المرحلة الاعدادية

الدراسات العملية فى المرحلة الاعدادية اسـتمرار لمجموع الخبرات العملية التى تمرن عليها التلميذ فى المرحلة الابتدائية نتيجة لانواع النشاط التى يكون قد مر بها فى مجالات المواد الدراسية المختلفة .

وعلى ذلك فالدراسات العملية فى المرحلة الاعدادية ، مثلها فى المرحـلة الابتدائية ، يجب ألا تكون قاصرة على الحصص المخصصة للمواد العمليـة من تربية فنية وزراعية ونسوية .. الخ ، وانما يجب أن تكون مستمرة ، ترتبط بجميع المواد بلا استثناء ، كما ترتبط بكل مايتعلق بالحياة المدرسية من نشاط .. على أن تتاح الفرصة للطالب فى الصفين الثانى والثالث للتركيز على ممارسة نشاط عملى فى مجالين أو ثلاثة من مجالات النشاط العملى المرتبطة بحاجات البيئة ، والتى تتفق مع ميول الطالب ورغباته واستعداداته .

وعلى هذا فالدراسات العملية فى هذه المرحلة أيضا لا يمكن أن يقصد بها اى نوع من التوجيه المهنى .. فهذا من شأن المدارس الاعدادية الفنية ، وانما تهدف الدراسات العملية فى هذه المرحلة الى تنمية ميول التلاميذ واستعداداتهم فى المجالات العملية ، واتاحة الفرصة أمامهم لزيادة التعرف

على بيئاتهم ، والوقوف على مصادر الثروة ومجالات العمل والنشاط فيها ، وكيفية الافادة منها ؛ مع توجيههم التوجيه السليم لحسن استثمار أوقات فراغهم .

جـ ـ فى المرحلة الثانوية

تتجه الدراسات العملية فى هذه المرحلة الى توفير ألوان من مجالات النشاط المختلفة التى يجد فيها الطالب ما يشبع حاجاته وتوجيه استعداداته وتنميتها لاكتساب بعض المهارات العملية النافعة بقصد تهيئته للعمل فى ميادين الحياة المختلفة ، أو يختار لنفسه وجهة يتجه اليها فى استثمار أوقات فراغه .

ثالثا ـ كيف تحقق الدراسات العملية أهدافها

ا ـ فى المرحلة الابتدائية

١ ـ يجب أن تتيح دراسة المواد المختلفة الفرص الكافية للتلاميذ لمزاولة النشاط العملى . ففى دراسة العلوم مجال كبير لمزاولة هذا النشاط .. فيمكن أن يسهم التلاميذ فى اقامة حظيرة الدواجن ، أو يقوم التلاميذ فى حديقة المدرسة بممارسة زراعة الخضر والحبوب والاشراف على تنميتها والمحافظة عليها من الآفات ، وأن يتمرنوا فى كل ذلك على استعمال أدوات الزراعة من الفاس والشوكة وغيرهما استعمالا صحيحا .. وأن تكون دروس المعلومات بحيث تبرز فكرة العمل للانتاج ورفع مستواه .. فيتاح للتلاميذ الاشتراك فى جمعيات تعاونية يكون من مهمتها عمل المربات والفواكه المحفوظة والمجففة وانواع الشراب المختلفة ومستخرجات الالبان وعمل الصابون ... الخ

وفى دروس الحساب والهندسة العملية يمكن أن تتاح الفرصة للنشاط العملى عند دراسة المساحات والحجوم مثلا .. فيقوم التلاميذ بعمل الاشكال الهندسية المختلفة من الورق المقوى أو الخشب كصناديق على شكل مكعبات وغيرها وحساب مساحة هذه الاشكال واحجامها .

٢ ـ تهيىء المدرسة لتلاميذها كل الفرص المختلفة لاستثمار أوقات فراغهم وفقا لميولهم وقدراتهم بحيث يعود عليهم بالنفع ، وذلك عن طريق الهوايات فى جماعات النشاط المدرسى المختلفة كالتصوير وأشغال الابرة والنجارة واعمال الخوص والجلد وتربية الدواجن وأشغال التريكو .

٣ ـ يعنى الدارس بالانتفاع بما فى البيئة من مواد وخامات حتى تتضح قيمة ما يتعلمه التلميذ فى تعامله مع البيئة .

٤ ـ ترتبط الدراسة بالبيئة المحلية وما فيها من موارد وامكانيات كمعامل الجبن ومصانع حفظ السمك والسردين ومصانع الصابون وغيرها من المجالات التى تحقق هذا الربط وتصبغ خبرات التلاميذ بالصبغة العملية .

ب ـ فى المرحلة الاعدادية

١ ـ يعتبر الصف الاول من المرحلة الاعدادية امتدادا للمرحلة الابتدائية فيتمرس التلميذ فى هذا الصف على بعض ألوان مجالات النشاط العملى المرتبط بحاجات البيئة حتى تتكشف ميوله واستعداداته .

٢ ـ تتاح الفرصة للطالب فى كل من الصفين الثانى والثالث للتركيز فى ممارسة مجالين أوثلاثة من مجالات النشاط العملى المرتبطة بحاجات البيئة والتى تتفق مع ميول الطالب ورغباته واستعداداته .

٣ ـ تشجيع القيام بجولات ورحلات متنوعة الى ميادين النشاط العملى الموجودة بالبيئة لبث الوعى العملى بين التلاميذ من جهة ، وربط مناهج الدراسات العملية فى المدرسة بالبيئة المحلية من جهة أخرى .

٤ ـ يعنى عناية خاصة فى البطاقات المدرسية ابتداء من المرحلة الابتدائية بتدوين مدى استعداد التلميذ لكل ناحية من نواحى الدراسات العملية ، على أن تنقل هذه البطاقة مع التلميذ الى المرحلة الاعدادية ثم الثانوية حتى تساعده على أن يختار لنفسه الاتجاه الملائم لميوله واستعداداته .

٥ ـ وضع أسس لتقويم التلاميذ فى المواد العملية حتى تحقق الكشف عن مدى تقدم التلاميذ فى هذه المواد واستجابتهم لها .

جـ ـ فى المرحلة الثانوية

١ ـ يقوم مكتب الدراسات العملية فى كل منطقة بتخطيط مجالات الدراسات العملية فى مدارس المنطقة بما يتفق وبيئتها وامكانياتها .. فيعمل على تنسيق الدراسات العملية فى كل من المرحلتين الاعدادية والثانوية .. بحيث يمكن للطالب الذى ينتقل من المرحلة الاعدادية للمرحلة الثانوية أن يواصل دراسته فى المجالين اللذين سبق أن اختارهما فى الدراسة الاعدادية .

٢ ـ يقوم مكتب الدراسات العملية بالوزارة بعمل مواصفات خاصة لكل ورشة فى مرونة تسمح للمناطق والمدارس بتنفيذها حسب ظروفها .. على أن يشترك فى تخطيط هذه المواصفات الخبراء والفنيون ..

وكذلك الحال بالنسبة للادوات والاجهزة .. فتعمل لها مواصفات محددة تسترشد بها المدارس عند قيامها بشراء ما يلزمها من هذه الادوات والاجهزة ..

٣ ـ الاهتمام باختيار المدرسين الذين يعهد اليهم بتدريس هذه الدراسات من المؤمنين برسالتها .. الراغبين فى تدريسها عن صدق واخلاص ، وممن لا تنقصهم الخبرة العملية اللازمة للنهوض بتدريسها ، مع العناية بعمل دورات تدريبية لهم فى فترات منتظمة بحيث تتجه هذه الدورات التدريبية الى توضيح مفهوم الدراسات العملية وأهميتها وتزويد المدرسين بالخبرات اللازمة لقيامهم بعملهم على أحسن وجه .

٤ ـ يتوقف اقبال الطلبة على الدراسات العملية واستجابتهم لها وفاعليتهم فيها على ما يأتى :

- حماسة المدرس المشرف عليها وكفايته .
- وضوح المفهوم الحقيقى للدراسات العملية فى ذهن الطالب .
- تنوع شعب الدراسات العملية حتى يجد الطالب فيها ما يحقق رغباته ويناسب استعداداته .
- كفاية الخامات والمعدات .
- وجود الورش التى يستطيع ان يباشر فيها نشاطه .

فاذا حققنا ذلك ، واحس الطلبة من المدرس والمدرسة الاهتمام بهذه الدراسات انعكس اثر هذا الاهتمام عليهم ، واقبلوا عليها بالجدية اللازمة.

وبعد ، فهذه لمحة مختصرة عن الدراسات العملية وفلسفتها واهدافها ، وكيفية تحقيق هذه الاهداف فى مراحل التعليم العام .. أرجو ان أكون قد وفقت فى تلخيص رأى اللجان المختلفة التى شكلت لدراسة هذا الموضوع الهام .



طبيعة العملية الإدارية

- ٣ -

للدكتور محمد احمد الغنام
المدرس بكلية التربية

تتشكل طبيعة العملية الادارية بمتغيرات كثيرة ، منها نوع العمل الذى تقوم من أجله هذه العملية ، وطبيعة الافراد القائمين عليها او المتصلين بها والاطار الاجتماعى الفلسفى الذى تخدمه وتوجد فيه . فالعملية الادارية داخل عمل بسيط محدود ، مثلا ، تتسم طبيعتها فى الجملة بالبساطة النسبية ، وهذا بعكس الحال فى عمل معقد كبير . والمعروف ان التعقد والضخامة ـ كما سبق ان بينا ـ من مميزات الحياة الحديثة . ولذا اصبحت طبيعة العملية الادارية فى معظم الاعمال الحديثة اكثر تعقيدا منها فى الماضى . وفى كل الاحوال كشفت الدراسة والابحاث الحديثة فى ميدان الادارة عن تعقد هذه العملية بالفعل أكثر مما يتصوره بعض الناس .

واذا قام على الادارة أفراد دأبهم الاستحواذ على السلطة ، مثلا ، أو اذا اتصلت الادارة بأفراد منهجهم ايثار العافية والسلبية ، انعكس صدى طابع هؤلاء الافراد على تلك الادارة ، وصارت طبيعتها مغايرة ولا شك الطبيعة ادارة أخرى يتولاها ويتصل بها أفراد على عكس ما قدمناه من وصف . كذلك لايمكن ان تستوى ادارة يتولاها افراد يعملون على بصر وفق مبادىء متسقة رفيعة مع ادارة يتولاها آخرون مذهبهم الرتابة والتقيد « بالروتين » او اتباع طريقة « المحاولة والخطأ » فى كثير مما يعملون .

وفضلا عن هذا فان الاطار الاجتماعى الفلسفى الذى توجد فيه الأدارة تنعكس اتجاهاته وقيمه وسماته عليها ، ولو بمقدار . وعلى ذلك كانت طبيعة العملية الادارية فى اطار استبدادى ، مثلا ، مختلفة عنه فى اطار ديموقراطى ، وهى فى اطار استغلالى انتهازى مختلفة عنه فى اطار تكون القيمة العليا فيه للمصلحة العامة الخالصة ، ثم هى فى اطار علمى مختلفة عنه فى اطار جبرى يذعن للمقدور ويترك الامور للاهواء والفأل والصدف .

غير ان القول بأن طبيعة العملية الإدارية متغيرة وفقا لكنه المتغيرات السابقة ، لاينفي انها تحوى بين طياتها فى كل الاحوال عناصر جوهرية يمكن القول بانها ثابتة بالمعنى « النسبى » . لقد كشف البحث العلمى الفلسفى ـ بقدر ما خطا العلم والفلسفة فى ميدان الادارة ـ عن جوانب او عناصر أساسية فى جوهر العملية الادارية بصرف النظر عما اذا كانت هذه العملية فى عمل بسيط او مركب ، وبصرف النظر عما اذا كان القائمون عليها والمتصلون بها هؤلاء أو أولئك ، وبصرف النظر عما اذا كان الاطار الاجتماعى الفلسفى الذى توجد فيه هو هذا او ذاك على اطلاقه . وهذه العناصر او الجوانب ، التى اصبحت بمثابة مبادىء فى الادارة ، هى :

١ ـ ان العملية الادارية عملية انسانية .

٢ ـ ان العملية الادارية عملية اجتماعية .

٣ ـ ان العملية الادارية عملية تربوية .

٤ ـ ان العملية الادارية عملية هادفة .

وسوف نتناول كل عنصر من هذه العناصر بشىء من التفصيل :

أولا ـ ((انسانية)) العملية الادارية

درج بعض الناس ـ تقليدا عن الماضى ـ على النظر الى الادارة من مجرد زاوية آلية . فالادارة عندهم آلة أو جهاز . وأهم ما يعنيهم بل كل ما يعنيهم فى هذا الجهاز هو مادياته من مبانى وادوات ومعدات ومال ، وما يتصل بهذا كله من قواعد تخص « ميكانيكية » العمل مثل اعداد الميزانية ومراجعتها وطرق الشراء والتخزين ، وحفظ الاوراق والكشوف والاضابير والبطاقات ، وصيانة المبانى والمعدات ، وشروط الترقية والنقل ... الى غير ذلك . والادارى الناجح وفق هذه النظرة هو الذى يكون على الم بدقائق هذه القواعد ، مزودا بالاساليب والطرق اللازمة لتطبيقها . ويعرف جزء كبير من الكفاية فى هذه الناحية فى الادارة باسم « المهارة الفنية » .

لكن الفكر الادارى الحديث يتجه الى النظر الى العملية الادارية من زاوية اخرى هى الزاوية « الانسانية » ـ دون ان ينكر أهمية « المهارة الفنية » . فالعملية الادارية وفق النظرة الحديثة تقوم أساسا على أفراد

ومن أجل خدمة افراد ، وتعاملها داخل المؤسسة وخارجها يكون مع افراد كذلك. واذا صح ان الادارة تشبه جهازا ، فمقومات هذا الجهاز الاساسية هى الافراد ، الذين يوجدون فيه بل يكونونه ويحيطون به . وهؤلاء الافراد بدوافعهم ومفاهيمهم وقيمهم ومهاراتهم وأساليب سلوكهم ، يأتون فى المحل الاول فى العملية الادارية قبل النواحى المادية « الميكانيكية » . الانسان له الاعتبار الاول فى العملية الادارية قبل المال والمبانى والمعدات والادوات. وهذا الحكم بأولوية الانسان فى العملية الادارية لايقوم فقط على أن الانسان قيمة عليا ، فى حد ذاته ، تفوق كل قيمة ، وانما كذلك لان نجاح العملية الادارية ، بل نجاح « ميكانيكية » العملية الادارية أو فشلها وقف على هذا الانسان . فكلنا يعلم ان المال والمبانى والادوات والمعدات والقواعد والتنظيمات المتعلقة بمجرى العمل قد تتوافر ، ثم يوضع هذا كله فى يد ادارية غير أمينة ، وعقول غير مدبرة أو واعية ، فيضيع المال سدى وتهمل المبانى والادوات والمعدات وتركن القواعد والتنظيمات على لرف أو يتحايل عليها ، ومن ثم لاتسوء الادارة فحسب بل ينهار العمل نفسه . وعكس هذا يمكن أن يقال اذا توافر الافراد الاكفاء بعقولهم واخلاقهم ومهاراتهم لادارة عمل من الاعمال يقل فيه المال وتكون فيه المبانى والادوات والمعدات متواضعة ثم يترك لهم بالاشتراك مع غيرهم وضع كثير من تفاصيل القواعد والتنظيمات المتعلقة بمجرى العمل وفق ظروفه وظروف العاملين فيه . فى هذه الحالة يصرف المال فى احسن وجهه ويعود بارباح مادية وغير مادية أفضل ، ويتحايل على المبانى والمعدات والادوات المتواضعة ، وربما يدخل عليها التحسين .. وهكذا .

والمسألة بعد هذا كله ليست مفاضلة بين العامل الانسانى والعامل المادى الميكانيكى بقصد تقرير أيهما أصلح للبقاء من دون الاخر فى العملية الادارية . فالقول بأولوية العامل الانسانى فى الاهمية فى العملية الادارية ، والقول بوجوب النظر الى العملية الادارية من زاوية انسانية لاينفى ان للناحية « المادية الميكانيكية » قيمتها ، لكن هذه القيمة فوقها قيمة الانسان ولا بد لها من أن تضع كل اعتبار للانسان الذى يتصل بها ويجعل اجراءها صحيحا ممكنا .

وأهمية العنصر الانسانى فى العملية الادارية على النحو الذى قدمناه ، دعت الباحثين الى المناداة بوجوب تزود الادارى بمهارة اساسية اسمها « المهارة الانسانية » ؛ فينبغى له أن يعرف نفسه وأن يعرف غيره من الناس ، وان يعرف كيف يضع نفسه موضع الغير فى تصور الامور وتقديرها ، وان يعرف كيف يتيح للافراد الذين يعمل معهم فرص التعبير عن انفسهم

ويحفزهم على العمل مستعينا بما فيهم من دوافع ، ويشجعهم على التعاون معه ومع بعضهم بعضا ، وان يعرف كيف يزيد نفسه ويزيد من يعمل معه وعيا بالنفس ، وتنمية لها ، وأن يعرف كيف يعين من يعمل معهم على البصر بأهداف المؤسسة التى يوجدون فيها ، وكيف يكونون أقدر على تنفيذ القواعد المتصلة بالعمل تنفيذا صحيحا ، وكيف يتعاملون مع كل من يهمهم أمر المؤسسة من الخارج ، وكيف يقدرون قيمة انفسهم عن طريق تقديرهم لقيمة العمل الذى يوجدون فيه ، وتحسينهم لهذا العمل ليزدادوا هم قيمة داخل اطار الصالح العام .

هذه هى « المهارة الانسانية » التى ينبغى أن ينميها كل ادارى ، وبدونها لايكون اداريا ناجحا . وتدل الابحاث الحديثة على ان فشل كثير من الاداريين فى عملهم وفى تحقيق اهداف هذا العمل مرجعه نقص فى المهارة الانسانية عندهم اكثر من ان يكون قصورا فى المهارة الفنية . ويذهب بعض الباحثين الى أن كثيرا من المشكلات المتعلقة بالادارة والعمل اساسها « انسانى » .

واذا كانت « المهارة الانسانية » لازمة لكل ادارى على النحو الذى قدمناه ، فهى الزم لكل مشتغل بالادارة التعليمية ، لأن بضاعة هذا المشتغل — اذا جاز لنا استخدام تعبير بضاعة — هى المادة الانسانية نفسها ، أى التلميذ . فهدف الادارة التعليمية يتبلور فى النهاية فى تلميذ نريد ان نعده الكفاية الانتاجية والخلقية والاقتصادية والسياسية والذاتية للمستقبل. وكون التلميذ « بضاعتنا » التى نتعامل بها ويقوم عليها نظام التعليم ، يجعل مسئولية التزود بالمهارة الانسانية مضاعفة على كل ادارى فى نظام التعليم ويجعل الأولوية للاعتبار الانسانى فى كل عملية ادارية متصلة بالتعليم من قبيل فرض عين . واغفال هذ ه الأولوية ليس معناه فقط انكار طبيعة العملية الادارية بل انكار للعملية التعليمية ذاتها .

ثانيا — « اجتماعية » العملية الادارية

والقول « بانسانية » العملية الادارية يؤدى بنا الى الاساس الثانى فى طبيعة العملية الادارية ، وهو « اجتماعية » هذه العملية . فالادارة ، أولا وقبل كل شيء ، تحدث فى اطار اجتماعى تؤثر فيه وتتأثر به ، وهى فى كل الاحوال وليدة حاجة أو حاجات اجتماعية ، وقيامها فى الاصل من اجل فائدة عامة للمجموع او لقطاع من هذا المجموع (وان كان يحدث احيانا ان فئة من الجماعة تنحرف بالادارة عن الهدف العام من أجل تحقيق مصالح شخصية . وفى هذه الحالة ينشأ « سوء ادارة » بدلا من الادارة) . ثم ان الادارة تنظيم لجماعة من الافراد بينهم تفاعل أفقى ورأسى هو

أساس كل عملية اجتماعية . الادارة ليست « شيئا » ، وانما هى نظام اجتماعى فيه تفاعل بين الافراد داخل هذا النظام مع بعضهم بعضا ومع من يوجدون خارجه من أجل الوصول الى هدف أو اهداف جماعية. وكل تغير فى هذا الكيان لايكون جوهريا مالم يتناول ذات الافراد أنفسهم .

التسليم بان الادارة عملية اجتماعية يستوجب النظر الى كل تغيير او تعديل فيها على انه تغير اجتماعى يتناول العلاقات الافقية والراسيه بين افراد جماعة ما ، وما يوجد وراء هذا كله من مفاهيم وقيم واتجاهات ومهارات فى الافراد انفسهم . ومن هنا يحق القول بأن التغيير فى العملية الادارية من زاوية القرارات والتشريعات فقط لاينجم عنه بالضرورة تحسن فعلى دائم . فالتشريع من حيث قدرته على احداث التغير الاجتماعى — وهو هنا التغير الادارى — يمكن أن يكون أداة فعالة أو باطلة المفعول. وفعله أو بطلانه وقف على استعداد الافراد الذين يتصل بهم هذا التشريع لتقبله والاستجابة له وجعله حقيقة واقعة . لابد أن يسبق التشريع ويلازمه ويلحقه توعية للافراد به وتعليم لهم على نحو يؤدى بهم الى تعديل سلوكهم لمواجهة التغير الجديد والمساهمة فى احداثه على النحو المرغوب فيه . ومن اجل هذا أصبح توكيد الجانب التربوى فى العملية الادارية — باعتبارها عملية اجتماعية — امرا محتما كما سنرى .

نحن نعلم من خبراتنا السابقة فى ادارة التعليم اننا أنشأنا المناطق التعليمية — مثلا — سنة ١٩٣٩ كخطوة فى الاتجاه نحو اللامركزية . لكن هذا التغيير جاء من زاوية شكلية قانونية ، ولم ينظر اليه على انه تغير اجتماعى ينبغى أن يتناول العلاقات بين الافراد القائمين داخل الجهاز التعليمى والمتصلين به ، ومن ثم بقى القائمون على التعليم فى المدرسة وفى المنطقة وفى الوزارة وقتذاك على قيمهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم وأساليبهم وقواعد سلوكهم ، ولم يبذل مجهود من الداخل او الخارج لتغيير هذا كله . بعبارة اخرى لم ينظر الى العملية الادارية من داخلها على انها عملية اجتماعية . ناهيك عن عدم النظر الى هذا الاجراء داخل الاطار الاجتماعى العام الذى كنا نعيش فيه ، وهو اطار سيطرت على واقعه المركزية والتسلط مما كان يجعل فكرة المناطق التعليمية كخطوة فى الاتجاه نحو اللامركزية امرا عسير المنال . ومن اجل هذا عاشت المناطق التعليمية اقرب ما تكون رسوما على خريطة ، ولم يترتب على انشائها تغير جوهرى فى ادارة التعليم .

ثالثا — « تربوية » العملية الادارية

يتضح مما تقدم ان النظر لكل تغير ادارى على انه تغير اجتماعى يستوجب تأكيد الجانب التربوى فى العملية الادارية . هذا من ناحية . ومن

ناحية اخرى يلاحظ ان كل عملية ادارية « مربية » اما عن قصد او غير قصد . تصور معى ادارة مصنع من المصانع ، مثلا ، تتبع أساليب معينة فى معاملة العمال وتلزمهم بمسئوليات وواجبات معينة وتقوم على اوجه نشاط هدفها الاساسى زيادة الانتاج والربح المادى . لاشك أن هذه الاساليب والالتزامات والمناشط مربية للعمال ولو بطريق مصاحب لعملية الانتاج . وهى فى نفس الوقت مربية للقائمين على ادارة المصنع انفسهم على اعتبار ان اتقانهم لاساليب المعاملة ومراقبتهم للالتزامات التى فرضوها وتقويمهم للعمل تربية لهم ولو عن غير قصد ، وعلى اعتبار ان الأثر التربوى الذى يحدثونه فى العمال عائد عليهم بأثر آخر وهكذا . وعلى نوع الادارة وصفتها يتوقف الاثر التربوى لها فى الافراد القائمين عليها والمتصلين بها . فالادارة التى تتبع مع العمال سياسة الفرض والاملاء والغصب الى غير ذلك من الاساليب الدكتاتورية من شأنها أن تخلق عمالاً خانعين أو ثائرين فى انفسهم جامدين فى عملهم سلبيين فى نشاطهم المتصل بالعمل ، اما الادارة التى تسعى الى اشراك العمال واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم الى غير ذلك من الاساليب الديموقراطية فمن شأنها ان تخلق عمالا على مزيد من البصر والوعى واقدر على النمو الشخصى والمهنى مما يعود بالمصلحة فى النهاية على العمل .

ونحن نعلم من تاريخ الادارة فى بلادنا ان الانجليز أو الفرنسيين عندما احتلوا ارضنا وسيطروا على ادارتها ، صاغوها من حيث الروح والشكل والاسلوب على نحو ينمى فى الموظفين والشعب على السواء صفات هدامة لا يفيد منها الا الاستعمار ، مثل الشقاق والنفاق والسلبية والشكلية فى العمل وتوسيع الهوة بين الموظف الحكومى وافراد الشعب . وهذا ما جناه الموظفون وافراد الشعب « تربويا » من الادارة الاجنبية لبلادنا .

ادراك القيمة التربوية للعملية الادارية على جانب كبير من الاهمية . ونجاح الادارة فى الواقع يتوقف على قوتها التربوية الذاتية الصالحة ، اى قدرتها على تنمية افراد داخلها وخارجها على نحو يؤدى بها الى اطراد النمو والتحسن . وهذا الشرط يتمشى مع كون الادارة عملية انسانية واجتماعية .

واذا كان هذا يصدق على الادارة بوجه عام فهو اكثر صدقا على الادارة التعليمية حيث أن « تجارتها » — اذا جاز هذا التعبير كذلك — هى التربية ذاتها . وواجب الادارة المدرسية ان تراجع نفسها لترى ما اذا كانت من حيث الشكل والاسلوب والروح تخدم القيم التربوية التى تسعى الى تنميتها فى كل مواطن .

رابعا ـ ((هادفية)) العملية الادارية

كل عملية ادارية ليست غاية فى ذاتها . انها وسيلة لتحقيق غاية معينة . ولقد سبق ان عرفنا الادارة فى مقال سابق بأنها العملية التى يتم بمقتضاها تعبئة الجهود الانسانية والمـادية وتنظيمها والتنسيق بينها وتوجيهها لتحقيق الهدف أو مجموعة الاهداف التى تسعى مؤسسة ما الى تحقيقها سواء أكانت هذه المؤسسة مدرسة أم مصنعا أم متجرا أم مجتمعا بأسره . وعلى ذلك فالادارة التى ينظر اليها أفرادها على انها غاية فى ذاتها ليست ادارة ، والادارة التى تدور دون قصد منها سوى الدوران ليست ادارة . انها سوء ادارة ، والسوء معناه هنا الانعدام فى الوظيفة .

« وسيلية » العملية الادارية تستوجب من القائمين عليها التخطيط للوصول الى الهدف ، وتستوجب من القائمين عليها البصر بهذا الهدف وتحديده ، ثم هى يستوجب من القائمين عليها ترجمة هذا الهـدف فى أساليب الادارة واجراءاتها المتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والتقويم . ومن هنا يمكن للادارة أن تحقق الهدف وأن تكون وسيلة مترجمة للهدف .

من اجل هذا كان أول شرط على الادارى أن يفهم الهدف من عمله وان يتعرف عليه وان يشترك مع من يعمل معهم على زيادة هذا الهدف بلورة ووضوحا وان يفكر واياهم فى كيفية ترجمة هذا الهدف الى مقومات سلوكية يقومون بها بالفعل ويحفزون غيرهم على القيام بها .

هذا مانرجو كل مدرسة ان تقوم به خصوصا فى هذه المرحلة الحاسمة من تاريخنا التى نسعى فيها الى بناء مجتمع جديد له أهدافه العامة ، ولنسأل انفسنا كنظار وكعلمين الى اى حد نحن متفهمون لاهداف التعليم فى العهد الجديد والى أى حد نترجم هذه الاهداف بالفعل الى مقومات سلوكية يعبر عنها التلاميذ ليصيروا كبارا نافعين .

وبعد فهذه أركان أربعة من أركان العملية الادارية وجهنا اليها البحث العلمى الفلسفى الجديد فى ميدان الادارة واكدها لنا ، واصبح واجبا علينا ان نأخذ بها وننميها فى ادارتنا لمدارسنا . وسوف نتناول فى المقال القادم موضوع « العلاقات الانسانية » وهو متصل بالركن الاول الذى قدمناه .

بين الخبرة العملية والدراسة النظرية

للدكتور منير كامل
المدرس بكلية البنات

ايهما أفضل فى التعليم : الدراسة النظرية أم العملية ؟ .. أم ان التعليم المنتج هو الذى يجمع بين هذين النوعين من الدراسة ؟

واذا كان الامر كذلك ، فكيف نطبق هذه الفكرة فى مراحل التعليم المختلفة ؟

قبل أن نجيب عن هذه الاسئلة ، يجدر بنا أن نتساءل : كيف نشأت هذه التفرقة بين الامور النظرية والامور العملية ؟

التفرقة بين التعليم النظرى والعملى

ان وراء فكرة الفصل بين ما هو نظرى وما هو عملى تاريخ طويل جدا يرجع الى الفلسفة المثالية اليونانية القديمة التى قامت على اساس الفصل التام بين عالم الروح « العقل » وعالم المادة . ولقد كانت هذه الفلسفة تعتقد ان وظيفة الروح هى الوصول الى المعرفة . والمعرفة الحقيقية — فى نظر هذه الفلسفة — هى المعرفة النظرية المجردة التى لا تتصل بأى نشاط عملى . اما المعرفة التى نصل اليها عن طريق الخبرة العملية ، فكان ينظر اليها نظرة وضيعة لاتصالها بعالم الحس والمادة . ومثل هذا النشاط العملى لايناسب الرجل الحر المثقف ، بل يترك لطبقة العبيد والصناع .

وقد أثرت هذه الفلسفة تأثيرا عميقا فى تفكير النـــاس وآرائهم عن التربية . فوجه المربون جل اهتمامهم الى الدراسات النظرية والفلسفية والرياضية ، بينما أهملوا شأن الدراسات العمليـــة . وبذلك أصبحت المدارس أبراجا عاجية منعزلة عن الحياة العملية ، وظيفتها تدريب العقل .

وجاءت فلسفة العصور الوسطى وتمادت فى الفصل بين ما هو نظرى وما هو عملى وعززته ، فصارت التربية عقلية — دينية خالصة . أما الخبرة العملية فقد كان ينظر اليها على انها رجس من عمل العالم ، وعلى فرض ضرورتها لنا فى الحياة العملية ، فانها قليلة القيمة بالنسبة الى المعرفـــة العقلية . وقد ساد هذا الاتجاه كأساس للتربية حتى بداية هذا القـــرن تقريبا . فالتعليم فى القرن التاسع عشر كان نظريا أكاديميا لايفيد منـــه

الا طبقة خاصة من الاغنياء الذين لا تشغلهم مطالب كسب العيش عن تحصيل المعرفة لذاتها .

التوفيق بين العلم والعمل

وفى بداية القرن الحالى ظهرت عوامل جديدة ادت الى ضرورة التفكير في التوفيق بين العلم والعمل . فبانتشار الفلسفة الديمقراطية التى ترتكز على مبدأ تكافؤ الفرص ، اخذت الدول التى تؤمن بالديمقراطية فى تعميم التعليم . واقتضى ذلك القضاء على فكرة تقسيم الامة الى طبقتين : طبقة تفكر ولا تعمل ، وطبقة تعمل ولا تفكر . ففتحت المدارس ابوابها للجميع ، ولم يعد التعليم مقصورا على طبقة من أبناء الشعب دون غيرها . وهنا اخذ المربون يحسون ان التعليم النظرى قاصر ، وانه لا يلائم الكثرة العظمى من التلاميذ لان استعداداتهم العقلية لا تتناسب مع الدراسات النظرية البحتة ، ولان هذا التعليم الاكاديمى لا يعدهم للحياة العملية التى سوف يخرجون اليها . ومن ثم صار من الضرورى أن يتضمن المنهج الدراستين النظرية والعملية .

كما أن تقدم العلوم التجريبية كان أكبر ضربة مباشرة وجهت الى الفصل التقليدى بين العمل والمعرفة ، والى النفوذ العميق الذى كان للدروس الفكرية البحتة . فلقد اثبت لنا هذا التقدم أنه لا وجود لمعرفة حقة او فهم مثمر الا ان يكون نتاجا للعمل . فعن طريق التجارب العملية – لاعن طريق التامل الباطنى – نحصل على الحقائق وعلى المعرفة . وعلى ذلك صار « التعليم عن طريق العمل » شعارا للتربية الحديثة . فالقوانين والنظريات والتعميمات انما تشتق من الخبرات والتجارب العملية . وفى هذا الصدد يقول « جون ديوى » أن النظرية لا يكون لها معنى الا فى ضوء الخبرة ، فاذا فارقت الخبرة فقد تعذر فهمها ، وأصبحت مجرد صيغ لفظية .

فالمعرفة النظرية ترتكز على الخبرة العملية كقاعدة لها ، وتنهار بغير هذه القاعدة . كما ان الخبرات العملية التى لاتنتهى بنظرية تظل عمياء لعدم ادراك أسسها . وهنا نصل الى مبدأ تربوى هام ، وهو ضرورة توجيه التعليم فى مدارسنا وجهة عملية – علمية بدلا من ان يتجه وجهة علمية بحتة أو وجهة عملية بحتة . ولكن كيف السبيل الى ذلك ؟

سوف نعرض فيما يلى بعض أمثلة لتطبيق هذا المبدأ فى بعض مراحل التعليم المختلفة .

فى المرحلة الابتدائية

تستطيع المدرسة الابتدائية أن تسهم فى اعداد تلاميذها للحياة بصبغ منهجها بالصبغة العملية التى تقرب ما بين المدرسة والحياة .

ففى مدارس الوحدات المجمعة مثلا ، تحتل الدراسة العملية مكانا بارزا فى المنهج المدرسى . ففى احدى تلك المدارس أنشىء مصنع للالبان ، ومصنع لتجفيف البلح ، لان البيئة المحلية هناك يتوافر فيها اللبن ، كما انها غنية بأشجار النخيل . كما قام التلاميذ باعداد مشاتل للخضر والفاكهة والاشجار الخشبية .

وفى مدرسة ثانية انشئت فصول للسمكرة ، بينما أنشئت فى مدرسة ثالثة فصول للنجارة تقوم بانتاج كثير من الادوات اللازمة للوحدة وللاهالى مثل : كراسى الاطفال — المراجيح — ادوات اللعب لدور الحضانة — الخلايا الخشبية للنحل — النماذج العلمية للمتحف .

وفى مدرسة ثالثة انشىء مضرب للطوب الاحمر ، وذلك لسد حاجات الوحدة من المبانى الاضافية . وقامت مدرسة الوحدة بتدريب التلاميذ على ضرب الطوب وفن البناء . وهكذا تمتزج الدراسة العملية بالدراسة النظرية .

ولا شك أن ممارسة هذه الاعمال تساعد على كشف مواهب التلاميذ وقدراتهم ، فيسهل بذلك توجيه كل فرد منهم لنوع الدراسة أو المهنة التى تناسبه .

فى المرحلة الاعدادية

تعتبر المدرسة « الاعدادية العملية » خير مثال يوضح فكرة المزج بين العلم والعمل . فهذه المدرسة تهدف الى تزويد التلاميذ الذين يلتحقون بها بعد اتمام المرحلة الاولى بقسط وافر من الثقافة العامة العلمية والعملية والى تنمية قدراتهم واستعداداتهم الخاصة ، وبذلك يمكن اعدادهم للعمل فى ميادين النشاط العملى الموجود فى البيئة المحلية .

ففى مدرسة امبابة الاعدادية العملية على سبيل المثال ، اتصلت المدرسة بأصحاب الشركات والمصانع فى البيئة ، وتم تعريفهم بأهداف المدرسة ، وتم الاتفاق معهم على تدريب التلاميذ فى مصانعهم وشركاتهم . وقد رحب أصحاب المصانع بهذا الاتصال لانه يحقق رغبة طالما تمنوها ، وهى توفير عمال صالحين مثقفين يمكن ان يستجيبوا للنمو والتوجيه ، وفتحوا أبواب مصانعهم للطلبة للتمرن العملى فيها .

ويبدأ التدريب الميدانى فى الصف الاول ويستمر حتى نهاية الصف الثالث ، وله أوقات معينة فى الجدول المدرسى . وبذلك تتاح الفرصة للتلاميذ لان يعملوا فى ميادين العمل الحقيقية ويشبعوا بروح العمل فيها ويفهموا الكثير من مشكلاته ، وتنمو فى انفسهم بعض الاتجاهات المنشودة كالشعور بالمسئولية ، والاعتماد على النفس ، ومراعاة النظام والمواعيد والاخلاص فى العمل الخ ..

ولكن المدرسة لا تقف عند هذا الحد ، ففى ورش المدرسة ومعاملها يكمل التدريب العملى بفهم الاسس العلمية والنظرية للعمل الميدانى .

فى المرحلة الجامعية

جرت العادة على اعتبار كليات الجامعة اما نظرية أو عملية . ولكن فى بعض الكليات الجامعية فى امريكا أزيل الحاجز بين ماهو نظرى وما هو عملى ففى كلية « انتيوك » بالولايات المتحدة الامريكية ــ على سبيل المثال ــ يتلقى الطالب نوعين رئيسيين من التعليم :

تعليم عام يمكن الطالب من ان يفهم المجتمع الذى يعيش فيه ويساعده على أن يكون مواطنا صالحا . وتعليم خاص يمكنه من أن يكسب عيشه وان يسهم فى الخدمات الاجتماعية والاقتصادية فى المجتمع .

وبدلا من أن تجعل هذه الكلية مدة الدراسة بها اربع سنوات كما هو الحال فى معظم الكليات المماثلة ، نجد انها خمس سنوات . وتستغل هذه السنة فى تدريب الطالب على العمل ، فينقطع عن الدراسة الجامعية لمدة سنة كاملة ويقضيها فى التدريب الميدانى حيث يكتسب خبرات واقعية فى ميدان العمل الحقيقى . وهذه الاعمال توجد فى أماكن متعددة من الولايات المتحدة وتشمل جميع المهن تقريبا .

وفى هذه الاعمال يخضع الطلبة لجميع النظم واللوائح والتعليمات التى تطبق على سائر العمال والموظفين ، كما يمنحون مرتبا شهريا نظير ما يقومون به من أعمال . ويتعلم الطالب كيف يتعامل مع غيره ، وكيف يتصرف فى المواقف المختلفة ، وكيف يحل مشكلاته ، ويدرك كيف ترتبط الدراسات النظرية مع الحياة العملية .

فاذا ماعاد الطالب الى الجامعة بعد انتهاء فترة تدريبه العملى ، أحضر معه مشكلات متعددة وأسئلة منوعة تكون نواة لدراسات نظرية جديدة .

وما أحوجنا فى بلادنا الى مثل هذا التدريب العملى لطلبة الكليات النظرية .

المؤتمرات الدولية للتربية وعلم النفس

اعداد مناهج التعليم الثانوى العام واصدارها

التوصية رقم ٥٠

للمؤتمر الدولى للتعليم العام فى دورته الثالثة والعشرين

جنيف من ٦ الى ١٥ يولية ١٩٦٠(١)

يحرص مركز الوثائق منذ نشاته عام ١٩٥٦ على نشر أعمال وتوصيات المؤتمرات التربوية وبصفة خاصة مؤتمر التعليم العام الذى يعقد سنويا فى جنيف .

وقد قام المركز اخيرا بترجمة توصيات هذا المؤتمر منذ ١٩٣٤ حتى ١٩٥٩ وعددها ٤٩ توصية ونشرها فى كتاب أصدره هذا العام .

ويسعد المركز أن تبادر صحيفة التربية بنشر التوصية رقم ٥٠ مترجمة الى اللغة العربية اسهاما منها فى الاعلام بها على أوسع نطاق بين جمهرة المعلمين .

والواقع أن التوصية رقم ٥٠ بشأن اعداد مناهج التعليم الثانوى العام واصدارها هى امتداد — من بعض الوجوه — للتوصية رقم ٤٦ التى اتخذها المؤتمر بجلسته الحادية والعشرين المنعقدة بجنيف ١٩٥٨ بشأن اعداد مناهج التعليم الابتدائى واصدارها .

مدير المركز

(محمد خيرى حربى)

---

(١) قام بترجمة هذه التوصية السيد محمد العزاوى مدير قسم البحوث التربوية بمركز الوثائق التربوية بالقاهرة .

المؤتمر الدولى للتعليم العام

بدعوة من منظمة التربية والعلوم والثقافة التابعة لهيئة الامم المتحدة (اليونسكو) ومكتب التربية الدولى ، يعقد جلسته الثالثة والعشرين بجنيف فى السادس من شهر يوليو سنة ١٩٦٠ ، وفى يوم ١٤ من يوليو يتخذ التوصية التالية : ـ

نظرا الى ما تبديه الهيئات الدولية ذات الصفة التربوية بصفة عامة واللجنة الاستشارية الدولية الخاصة بالمنهج المدرسى التى كونتها منظمة التربية والعلوم والثقافة بصفة خاصة من اهتمام بمشكلة المقررات المدرسية .

وبالرجوع الى التوصية رقم ٤٦ المرفوعة الى وزارات التربية والتعليم بشأن « اعداد مناهج التعليم الابتدائى واصدارها » (١) والتى اتخذها المؤتمر فى جلسته الحادية والعشرين فى يوم ١٥ من يوليو سنة ١٩٥٨ .

ونظرا الى أن التقدم الحاضر البعيد المدى فى التعليم بالمرحلة الثانوية لا يستتبع أحداث تغييرات فى هيكل التعليم فحسب بل واعادة النظر فى المناهج والمقررات المدرسية بغية تعديلها على ضوء الاحتياجات القومية والدولية المتنوعة تنوعا شديدا .

ونظرا الى أن التقارير الواردة الى المؤتمر من وزارات التربية والتعليم تدل على أن أكثر من نصف الدول مشغولة ـ فى الوقت الحاضر ـ اما باعداد مناهج المرحلة الثانوية او اعادة النظر فيها .

ونظرا الى أن التعليم الثانوى العام ـ الذى كان من قبل وقفا على الاقلية ـ أخذ يصبح الآن فى متناول اعداد مطردة الزيادة من الطلبة الذين قد يتفاوتون تفاوتا كبيرا فى القدرة العقلية والوسط الاجتماعى والحياة العملية المستقبلة .

ونظرا الى أن توسع التعليم الثانوى بحيث يشمل نطاقا أوسع من الطلاب يجب الا يفضى الى خفض مستوى التعليم والثقافة .

ونظرا الى أن التعليم الثانوى العام يجب الا تقتصر رسالته على الميادين الفكرية والخلقية والبدنية والفنية بل وان تمتد ايضا الى اعداد الشباب للحياة وللعمل النافع من الناحية الاجتماعية .

---

(١) وزارة التربية والتعليم المركزية ، مركز الوثائق التربوية للجمهورية العربية المتحدة . توصيات المؤتمر الدولى للتعليم العام . ترجمة السيد محمد العزاوى ، ومراجعة محمد خيرى حربى . القاهرة ١٩٦٠ ص ٢١٩ ـ ٢٢٣ .

ونظرا الى ان التقدم السريع فى العلوم والاصول الفنية يدعو الى اصطناع اساليب اوسع من التفكير واساليب متجددة من التطبيق .

ونظرا الى ان مجموع المعرفة البشرية قد ازداد وما زال يزداد بخطوات اسرع فى ميادين العلوم والاداب والفنون .

ونظرا الى أن أشد المذاهب رواجا عن التعليم الثانوى العام يقوم على اساس التوازن السليم بين العلوم الانسانية والمعارف العلمية .

ونظرا الى أن التوصية ذات الصبغة العالمية لايمكن ان تضم جميع الجوانب النظرية المتعددة من مشكلة مناهج التعليم الثانوى العام ، والى انه ينبغى لهذه التوصية ان تقتصر على تقرير التدابير العملية المحسوسة اذا أريد لها ان تكون فعالة .

ونظرا الى أنه بالرغم من اتفاق الدول فى الآمال الا ان تباين أوضاعها يحتم عليها أنتتوصل الى حلول متباينة لمشكلة اعداد مناهج المدارس الثانوية واصدارها .

يرفع المؤتمر الى وزارات التربية والتعليم فى دول العالم المختلفة التوصية التالية :

المبادىء العامة لاعداد المناهج

١ ــ عند صياغة مناهج المدارس الثانوية العامة ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار النقط التالية :

ا ــ الاهداف المختلفة المتوخاة من هذا النوع من التعليم .

ب ــ كيانه : وهل هو موحد او مقسم الى مراحل واقسام .

جـ ــ الاهمية النسبية لكل مادة دراسية أو مجموعة من المواد الدراسية .

د ــ البيئة التى يعيش فيها الطالب ويتلقى فيها تعليمه .

هـ ــ قدرة الطلاب على الاستيعاب والاحتياجات والاهتمامات التى تتفق مع عمرهم وجنسهم .

٢ ــ وبالرغم من انه ليس هناك مبادىء مطلقة يمكن لجميع الدول ان تتقبلها وان يعمل بها لصالح الجميع الا أن المؤتمر مع ذلك يوصى بان يصان التوازن السليم فى الاهمية النسبية للمواد التى تعطى فى المناهج والمقررات لتربية الطالب العقلية والخلقية والاجتماعية

واليدوية والبدنية والفنية الجمالية ، وذلك ضمانا لنمو كل طالب نموا متكاملا ومتزنا .

٣ — وللتوصل الى هذا التوازن عند صياغة المناهج — من المستحب الا تغيب عن البال تلك الخدمات المختلفة التى يمكن لكل مادة دراسية ان تقدمها لا الى حصيلة الطالب العامة من المعرفة الواقعية فحسب بل والى تنمية شخصيته والى تقدم نظرته ومسلكه نحو العالم من حوله .

٤ — من المهم أن نولى التربية الخلقية الاهتمام الذى تطالب به الظروف الراهنة ، وان يطالب المدرسون جميعا بالتأكيد على المضامين الخلقية والاجتماعية للمواد التى يقومون بتدريسها وللمواقف التى قد تجابه تلاميذهم داخل المجتمع المدرسى وخارجه .

٥ — ينبغى العمل على تشجيع الميل الثنائى نحو افساح مجال اكبر فى التعليم الثانوى العام للعمل اليدوى والمعارف ذات الصبغة العملية والمهنية من ناحية ونحو التعميق فى دراسة المواد الدراسية العامة فى المؤسسات الفنية والمهنية الثانوية من ناحية أخرى .

٦ — عند صياغة البرامج من المهم التأكيد على الخدمات التى يستطيع تدريس بعض المواد الدراسية ان يؤديها لقضية السلام واقامة العلاقات الطيبة وزيادة التفاهم بين الشعوب والاجناس — دون ما حاجة الى اضافة مادة دراسية جديدة الى المنهج .

٧ — يجب أن تعتبر مقررات المدرسة الثانوية العامة امتدادا طبيعيا لمقررات المدرسة الابتدائية ، وعلى ذلك فمن المستحب — عند بداية التعليم الثانوى العام أو الانتقال الى المرحلة الاعلى — حيثما وجدت مرحلة أعلى — أن يعد المنهج بحيث يسمح بمهلة للانتقال وذلك حتى يعفى الطلاب أثناء اعادة تهيئة انفسهم من التوتر الشديد الذى هو مصدر اليأس والرسوب .

٨ — من المستحسن عند اعداد مناهج التعليم الثانوى العام ان تؤخذ مطالب المعاهد القائمة على المستوى بعد الثانوى بعين الاعتبار دون أن يلحق ذلك أى ضرر — على قدر الامكان — بالتقدم التربوى الطبيعى لغالبية الطلاب .

المبادىء المتصلة بكيان التعليم

٩ — فى البلاد التى ينسحب فيها التعليم الثانوى على مرحلتين يجب ان تدخل المناهج فى حسابها الاهداف المتوخاة من كل مرحلة على حدة على اساس أن المرحلة الاولى اعم ، وانها امتداد واستمرار منطقى للتعليم الابتدائى ، على حين أن المرحلة الثانية تتيح الفرصة لزيادة الاهتمام بطائفة معينة من المواد الدراسية وانها قد تعمل — الى حد ما — على اعداد الطلاب لدراسات أعلى .

١٠ — فى البلاد التى تكون جميع مرحلة التعليم الثانوى الاولى فيها — او بعضها — مرحلة عامة يتلقى فيها جميع الطلاب ثقافة عامة وتوجيها مشتركا ، وهو حل موفق جدير بأن يزداد انتشاره بين الدول ، ينبغى لمحتويات المنهج وتنظيمه ان يتيح للطلبة فرصة اختيار الدراسة التى يرغبون متابعتها وللمدرسين او الاخصائيين فرصة انتقاء ما يرون تدريسه منها .

١١ — فى البلاد التى يضم فيها التعليم الثانوى اقساما متعددة وحيث تدخل المقررات المطبقة فى حسابها الاهداف المتوخاه من كل قسم من هذه الاقسام على حدة — من المهم ألا تغيب عن البال الاهداف المتوخاة من التعليم الثانوى ككل واحد . وكذلك الحالة فى البلاد التى يتيح فيها المنهج للطلبة فرصة اختيار المواد الدراسية بغية الاستجابة لاحتياجاتهم ، واهتماماتهم ، وقدراتهم ، ينبغى التأكد من ان هذا التنويع يتم دون الاضرار بالمواد الدراسية التى لاغنى عنها فى توسيع نطاق تعليم الطلبة وتربيتهم .

١٢ — فى البلاد التى لا ينقسم فيها التعليم الى أقسام مختلفة — وبالتالى فهو اكثر تجانسا فى طبيعته — من المستحب ان يسمح باكبر قدر ممكن من التعديل فى المنهج بحيث يستجيب لاحتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم .

١٣ — ينبغى أن تصاغ الدراسات بحيث يستطيع الطلبة — فى مواضع مختلفة من مدة دراستهم الثانوية — أن ينتقلوا من قسم الى آخر أو من التعليم العام الى التعليم المتخصص أو العكس .

المبادىء المتصلة بمشتمل المقررات

١٤ — ينبغى أن تقسم المقررات الى سنوات دراسية ، مع أخذ أهداف كل صف بنظر الاعتبار ، وكذلك قدرات التلاميذ وحصيلاتهم

واهتماماتهم فى الاعمار المختلفة ، والوقت الفعلى المتاح لتدريس كل مقرر .

١٥ ـ لكى تكون مقررات التعليم الثانوى العام فعالة ينبغى الا تتعدى قدرة تلاميذ الصفوف التى تعد لها .

١٦ ـ ينبغي ان تتمشى محتويات المقرر الخاص بأية مادة دراسية مع الاهداف الخاصة المتوخاة من تدريس هذه المادة بعينها من ناحية ، ومع الاهداف العامة المتوخاه لهذه المرحلة او ذلك القسم الذى تدرس فيه من ناحية أخرى .

١٧ ـ ان تحديد الاهمية النسبية التى تعطى لكل مادة دراسية جانب حيوى من جوانب اعداد المناهج ، وينبغى أن يعاد النظر بصفة دورية فى كمية الوقت المخصصة لكل مادة على ضوء الظروف المحلية المتغيرة ونتائج البحوث التربوية الحديثة .

١٨ ـ من الواضح أن المواد الدراسية التى تؤلف لباب اى قسم من أقسام التعليم الثانوى العام المختلفة يجب أن تحتل مكان الصدارة ، ولكن ذلك لاينبغى ان يحرم المواد الدراسية الاخرى مما هى جديرة به من العناية والاهتمام ، حتى ولو كانت الدراسة الثانوية تنتهى بامتحان تخصص شديد .

١٩ ـ من المستحب التأكد من أن مقررات المواد الدراسية المختلفة ليست منعزلة عن بعضها البعض انعزالا تاما . وأن تستغل العلاقات الوثيقة التى تقوم بين مختلف المواد الدراسية استغلالا كاملا . وكذلك ينبغى أن تنتهز الفرص التى تتيحها هذه المواد حتى يتمم بعضها بعضا ـ كل ذلك مع الحرص على تجنب ما لالزوم له من التكرار أو التدخل أو الازدواج .

٢٠ ـ ان الميل الشائع نسبيا نحو شحن المناهج والمقررات ، أما بادخال مواد دراسية جديدة ، أو بالتوسع فى محتويات كل مادة دراسية على حدة ـ يمثل خطرا حقيقيا ، ولتجنب ذلك ينبغى أن يصحب ادخال مادة دراسية جديدة فى المنهج الدراسى استبعاد مادة أخرى أصبحت قليلة الاهمية ، كما ينبغى أن تكون المقررات الدراسية أميل الى اتاحة فرصة اختيار الموضوعات الاساسية للمادة منها الى تكوين المادة الدراسية بعضها فوق بعض .

اجراءات وضع المناهج

٢١ ـ ايا ما كانت السلطة المسئولة عن التعليم الثانوى العام فانه يجب ان تقع مسئولية اعداد مناهج هذا النوع من التعليم على عاتق هيئات متخصصة يمثل فيها المدرسون دائما .

٢٢ ـ من الجوهرى ان يتم اعداد مقررات كل مادة دراسية تعلم فى المستوى الثانوى ـ أو اعادة النظر فيها ـ على أيدى المتخصصين فى هذه المادة بالذات بصفة اساسية مع تحفظ واحد وهو انه فى الصفوف الدنيا من التعليم الثانوى قد يكون من الافضل ان يقوم مدرس واحد بتدريس طائفة من المواد الدراسية المترابطة .

٢٣ ـ عندما تقوم مجموعات من المتخصصين باعداد المقررات ، من المرغوب فيه أن يتم التنسيق بين هذه المجموعات المختلفة من من المتخصصين الذين ينبغى لهم أن يقيموا عملهم على أساس من المبادىء المشتركة ، وان يعتبروا أنفسهم وحدات مكونة لمجموع واحد .

٢٤ ـ ينبغى أن يتم تنسيق العمل فى اعداد المقررات لا من حيث المواد الدراسية المختلفة الداخلة فى منهج التعليم الثانوى العام فحسب بل ومن حيث علاقتها مع المرحلة السابقة من التعليم والمرحلة التالية والانواع الموازية من التعليم الثانوى ، وللتوصل الى هذا التنسيق فانه من الجوهرى أن يستعان بالمدرسين من فروع التعليم الاخرى « كالتعليم الابتدائى ومعاهد اعداد المعلمين والتعليم المهنى والفنى والتعليم العالى »

٢٥ ـ من المهم ان تتمكن السلطات المسئولة عن اعداد المناهج من الاستفادة من خبرة الاخصائيين فى التدريس وفى علم نفس المراهقين على السواء .

٢٦ ـ ولكى يزداد توثيق الصلة بين المدرسة وبين محيطها الثقافى والاجتماعى والاقتصادى فانه من المستحسن أن تتاح الفرصة أمام الآباء واولياء الامور وممثلى مختلف الهيئات المهتمة بالتعليم الثانوى العام ـ لاسباب شتى ـ لكى يعبروا عن آرائهم فى المنهج .

٢٧ ـ وبالنظر الى أهمية البحوث النفسية والتربوية فى اعداد مناهج التعليم الثانوى العام واعادة النظر فيهما فانه من المستحب أن يشجع اجراء مثل هذه البحوث فى المراكز المعدة اعدادا مناسبا وذلك بالتعاون الى أقصى درجة مستطاعة مع المدرسين الذين يبدون اهتماما بهذا النوع من العمل .

٢٨ ـ ينبغى للسلطات القائمة على اعداد المناهج أن تقدم مهلة مبدئية للاستقصاء والتحرى عن امور من بينها :

١ ـ خصائص التلاميذ ومعدل تقدمهم فى هذه السن التى تؤثر فيها مشكلات المراهقة .

ب ـ ما تم من تقدم علمى هام فى الميادين المختلفة التى تنسحب عليها المواد الدراسية المراد تدريسها .

جـ ـ أحدث المعلومات التى قدمها فن التدريس العام والمتخصص

د ـ الاعداد العلمى والتربوى للمدرسين المعنيين .

هـ ـ الاتجاهات السائدة فى الميادين الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

و ـ الدراسات المقارنة للمقررات المطبقة فى البلاد الاخرى .

ز ـ نتيجة التجارب التى اجريت فى هذا الشأن فى داخل البلاد أو خارجها .

٢٩ ـ قبل أن تقرر المناهج بصفة نهائية يجب أن تجرب ـ اذا كان ذلك ممكنا ـ تحت اشراف الخبراء أما فى المدارس التجريبية أو فى عينة منتقاه من المدارس العادية ، وعلى أية حال فلا بد من تقديمها بالتدريج بغية تيسير احداث ما قد تقتضيه الضرورة من تعديل .

اجراءات اصدار المناهج

٣٠ ـ فى البلاد التى تتولى السلطات المركزية فيها اصدار المناهج ـ من المستحب أن يسمح بقدر كاف من الحرية فى تعديلها طبقا للمطالب الاقليمية أو المحلية .

٣١ ـ فى البلاد ذات النظام التعليمى اللامركزى ، من المستحسن أن تشجع السلطات المختلفة المسئولة عن اصدار المقررات على ان تتعاون فيما بينها بغية القضاء على كل مالا ضرورة له من الاختلاف فى مقررات المناطق المختلفة ، وبذلك تقل الاضرار الناتجة عن تغيير الطلبة لمواطنهم .

٣٢ ـ بالرغم من المساوىء الناجمة عن اعادة النظر فى المناهج على فترات شديدة التقارب أو شديدة التباعد الا انه يجب الا يغيب عن البال أن التقدم العلمى فى بعض فروع المعرفة يتطلب أن تتجدد المقررات المتصلة بها بمعدل أسرع من معدل مقررات المواد الدراسية الاخرى .

تطبيق المناهج

٣٣ ـ لكى يتم التأكيد على الصلة الوثيقة بين طريقة التدريس ومحتويات المناهج ـ من المستحب أن تشتمل المناهج على خلاصة الفكرة

الاساسية فى تدريس كل مادة دراسية على حدة وعلى بعض المقترحات الخاصة التى تقوم على أساس ما تم من بحوث ودراسات فى ميدانى علم النفس التربوى والتربية التجريبية .

٣٤ ــ ينبغى أن يكون اصدار المناهج الجديدة مناسبة طيبة لعقد الدراسات والمحاضرات والاجتماعات التربوية ، وحلقات البحث ونشر المقالات فى الصحف وما الى ذلك ، وذلك حتى يقف المدرسون على المبادىء التى تقوم على اساسها التغييرات المقترحة .

٣٥ ــ يجب أن يشتمل الاعداد التربوى لمدرسى التعليم الثانوى على التعرف النظرى والعملى الى المناهج التى سوف يقومون بتدريسها .

٣٦ ــ من المستحب ان تعتبر المقررات مرشدا وعونا محسوسا للمدرسين لا مجرد مجموعة جامدة من التنظيمات تستعصى على التعديل المناسب أو تنكر على المدرس حقه فى أن يتمتع بقدر معقول من الحرية فى تطبيقها .

٣٧ ــ يجب أن تتخذ كافة الخطوات المناسبة لتأكد من أن الكتب المدرسية تتجاوب مع المناهج الجديدة الى أبعد درجة مستطاعة مع عدم تجاهل ما قد يستلزمه ذلك من نفقات .

٣٨ ــ عندما تتغير المناهج الدراسية من المستحب التاكد من أن المدارس قد زودت بالامكانيات والمعدات الخاصة والوسائل التعليمية « من مثل أجهزة المختبرات والوسائل السمعية والبصرية وما اليها » مما يتطلبه تطبيق المناهج الجديدة .

٣٩ ــ عند تطبيق مقرر أية مادة دراسية ، من المهم أن يوضع نصب العين احتياجات الطلبة الذين يزيد معدل تقدمهم عن المستوى العادى أو ينقص عنه . ويمكن تحقيق هذا الهدف بطرق متعددة تتمضن عناية المدرس الخاصة بهم داخل الصف وأثناء ممارستهم لالوان النشاط اللامنهجى خارج المدرسة .

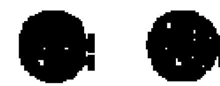
الجوانب الدولية من المشكلة

٤٠ ــ ان كثرة الانتقال من دولة الى اخرى يزيد من حدة مشكلة تعادل دراسات المستوى الثانوى وتعادل مؤهلاتها . وبالرغم من انه ليس هناك تفكير فى تقنين المناهج الا أنه لابد من بذل محاولة لتوصل الى قدر كاف من تجانسها ، وذلك بغية تيسير الاعتراف بالدراسات الثانوية التى تتم فى الخارج .

٤١ ـ ينبغى أن تساعد الاتصالات الهادفة الى تحقيق المزيد من توحيد التسميات التى تطلق على المواد الدراسية المختلفة ، أو الى تيسير القيام بدراسات وبحوث مقارنة فى اوجه الشبه ومواطن الاختلاف الاساسية بين المناهج المطبقة فى الدول المختلفة ـ يجب أن تساعد على حل مشكلة تعادل هذه الدراسات .

٤٢ ـ ان المجموعات الدولية من المناهج ـ شأنها شأن المجموعات الدولية من الكتب المدرسية ـ تبلغ من الاهمية درجة قصوى لا بالقياس الى المتخصصين فى اعداد المناهج وحدهم بل وبالقياس الى السلطات التعليمية والمدرسين أيضا . وعلى ذلك فينبغى ان ييسر لمراكز الوثائق الدولية أو الاقليمية مهمة الاحتفاظ بمجموعة متجددة من هذا النوع .

٤٣ ـ من المرغوب فيه انتشتمل خطط المعونة الفنية ـ القومية منها والدولية ـ على امداد الدول التى تلتمس هذه المعونة بالخبراء الذين يقومون بدور فعال فى اعداد المناهج .



تقرير عن المؤتمر الدولى السادس عشر لعلم النفس

للاستاذ سعد عبد الرحمن
عضو بعثة ادارة البحوث الفنية بجامعة لندن

عقد المؤتمر الدولى السادس عشر لعلم النفس فى جامعة « بون » بالمانيا تحت اشراف الجمعية العلمية لعلم النفس واستغرق المدة من ٦٠/٧/٣١ الى ١٩٦٠/٨/٦

وقد غطى برنامج المؤتمر اهم مشاكل علم النفس سواء فى صورته العلمية الحديثة او فى صورته التى بدات قبل بداية القرن العشرين . وقد ظهر ذلك فى الاهتمام الذى أحاط بسرد التطورات التاريخية التى ادت الى اكتشاف الحقائق العلمية الحاضرة ، وقد أسهم فى هذه الناحية كثيرون من رواد علم النفس الدولى .

وقد أمكننى الاشتراك كعضو عامل فى المؤتمر تحت أسم ادارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم بالاقليم الجنوبى.

وقد تعرض المؤتمر لمواضيع عديدة عالجت المشاكل المختلفة فى ميدان العلوم النفسية .

أولا : الاختبارات الاسقاطية

من أهم البحوث التى عرضت تحت هذا الموضوع بحثان رئيسيان أولهماتقدم به «بيتروفسكى» من الولايات المتحدةتناول فيه مشكلة الصدق فى الاختبارات الاسقاطية Validity . ورغم ان معالجة هذه المشكلة كانت جديدة ظاهريا الا أنها لم تخرج عن الطرق المعروفة لتعيين صدق أى اختبار فى ميدان العلوم النفسية وهى : الـ External Validity أو كما سماها كاتل الـ Construct Validity Social Validity

وعولجت ايضا مشكلة القدرة التنبؤية لهذا النوع من الاختبارات ولكنها لم تعالج بطريقة موضوعية مقنعة .

وأما من ناحية الاختبارات التى طرقها الباحثون فهى رورشاخ واختبار زندى Szondi واختبار تفهم الموضوع TAT

والبحث المهم الاخر تقدم به « تشنج » من كوريا وتناول فيه موضوعا جديدا من الناحية الشكلية فقط ، فقد حاول الباحث تطبيق منهج التحليل العلمى على نتائج اختبار رورشاخ واختبار آخر فى الشخصية يكشف عن

العدوانيةوالسيطرة والانفعالية. واستخلص الباحث عدة عوامل اطلق عليها اسماء مختلفة . ولكن السؤال الذى يمكن اثارته هو عن مدى ملائمة منهج التحليل العاملى للنتائج التى جمعها الباحث من تطبيق اختباراته .

واما بقية البحوث التى عرضت تحت هذا الموضوع والتى امكن تتبعها فقد قارنت بعض هذه البحوث بين الاختبارات غير الاسقاطية والاختبارات الاسقاطية من الناحية التشخيصية فى علم النفس .

ويسهل الحكم بان طرق تحليل نتائج الاختبارات وخاصةغيرالاسقاطية لم تزل فى المكان الذى وضعها فيه روادها الاول مثل «بيرت» «وسبيرمان» وغيرهما . الا انها تقدمت كثيرا من ناحية تعدد اغراضها وتعقد محتوياتها والكثرة الواضحة فى تأليفها وهذا مما لاشك فيه يساعد على ثبات حركة القياس غير الاسقاطى ويؤكد استمرارها .

ثانيا : بحوث سيكلوجية المراهقة

عرض تحت هذا الموضوع عدد كبير من البحوث العامة والشخصية وكانت جميعها تناقش سيكلوجية المراهقة من نواح متعددة أثارت اهتمام المشتغلين بعلم نفس المراهقة الا أن الموضوعين الذين أثارا الاهتمام اكثر من غيرهما هما :

البحث الاول

تقدم به « فلاناجان » من الولايات المتحدة عن « دراسة العلاقة بين الاتجاهات والقدرات والميول ومقومات الشخصية والعوامل المنزلية عند المراهقين » والمثير فى هذا البحث ليس موضوعه أو مادته ولكن المثير هو اتساع مساحته وانتشاره وكثرة الادوات والاختبارات المستعملة . فقد اجرى هذا البحث على نصف مليون مراهق بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة ، وأجاب كل مراهق على ٢٠٠٠ سؤال على دفعات ، وكل دفعة ٥٠٠ سؤال . وقام الباحث باستخدام آلات الكترونية وأجهزة علمية حديثة جدا لتحليل نتائجه ، ثم تقدم أخيرا بعدة اقتراحات أولية لم تتبلور بعد ، وكان أبرزها هو اجراء دراسة تتبعية على هذه « العينة » لمدة سنة وخمس سنوات وعشر سنوات ، وعشرين سنة تالية لتاريخ التخرج من المدرسة ، على ان تضاف هذه المعلومات الى المعلومات السابقة ليسهل معرفة علاقة هذه العوامل بعوامل النجاح فى الكليات والمدارس المهنيـــة فى مختلف الميادين .

وواضح جدا من هيكل هذا البحث طموح الباحث وسعيه وراء جمع

معلومات احصائية كثيرة لاستخدام الالات الكترونية فى تحليلها . وقد يصل الباحث الى نتائج يمكن الحصول عليها بطرق اسهل وبمجهود اقل .

وقد تغاضى الباحث عن الجهد الذى يعانيه مراهق فى الخامسة عشرة من اجابته على ٢٠٠٠ سؤال وكل دفعة ٥٠٠ سؤال كلها او معظمها تحمل صفة واسم الاختبار . وهذا لاشك يجعلنا نشك كثيرا فى ثبات هذه النتائج او الوثوق فى مدلولاتها ولو أن الباحث برر هذا الاجراء بالاستشهاد بنتائج بحوث اجريت على مجموعات حربية تبين عدم اهمية الاجهاد والتعب فى الاجابة على الاختبارات الطويلة . ولكن مما هو واضح انه من الصعب تطبيق نتائج مجموعات تقليدية « حربية » على جماعات حرة من المراهقين لا أثر للتقليدية فى حياتهم .

ورغم هذا فان بحث « فلاناجان » بحث جرىء ولاشك ، واهم ما فى الامر هو توفر وسائل البحث وآلات التحليل الاحصائى .

البحث الثانى

تقدم به « القوصى » من الجمهورية العربية المتحـــدة وكان يتناول خصائص المراهقين فى مدن مصر وريفها ، وقد تعرض الباحث لاربع نواح أساسية هى :

ا ــ حين ترك للمراهق حرية وصف نفسه ومدى رضائه عنها .

ب ــ وحين سأل المراهق رايه واتجاهه نحو البيئة المحيطه به .

جـ ــ وحين استفسر من المراهق عن أهدافه وآماله فى حياته .

د ــ وأخيرا عندما سأله عن مدى ثقته فى تحقق اهدافه واغراضه .

وقد اتصف هذا البحث بالواقعية وقربه الى متناول الباحث العادى وامكانياته أكثر من بحث «فلاناجان» . فقد اجرى على ٨٠٠فتى وفتاة من الريف والحضر ، وكان عدد الاسئلة الموجهة الى أفراد العينة لا يزيد عن اربعة أسئلة رئيسية جميعها من النوع الذى يقدح خيال المراهق .

ومن ناحية اخرى فقد امتاز بحث «القوصى» عن بحث «فلاناجان» فى نقطة افتقرت اليها أيضا بقية البحوث الاخرى وهى أنهذه البحوثاهتمت بالمراهق كهدف نفسى ، فاستخدمت الاختبارات بجميع أنواعها المختلفة أسلوب الملاحظة والتسجيل فى حين أن بحث « القوصى » انفرد باهتمامه بالمراهق كعملية نفسية وعلمية واجتماعية وطرق أحب المواضيع الى نفس المراهق وهو نقده لنفسه ونقده للبيئة المحيطة به وهذه فترة ثورية تميز مرحلة المراهقة وقد احسن الباحث استغلالها .

والمثير فى هذا البحث هو جمعه لعدد كبير من الحقائق المقارنة تصلح رؤسا لموضوعات جديدة يمكن بحثها والتقصى فيها .

كما أن الباحث قد اختتم بحثه بعدة استنتاجات استخلصها من هذه الحقائق المقارنة وهذا قد يوجه الباحث الجديد الى السعى وراء حقائق اخرى وقد يشجعه ايضا على اتخاذ هذه الاستنتاجات كفروض يختبر صحتها بتجارب جديدة .

وأما بقية البحوث التى عرضت تحت موضوع المراهقة فقد تناولت جميعها مشاكل مطروقة واستخدمت اساليب مألوفة ولم تتميز بالجدة التى تميز بها البحثان السابق التعليق عليهما .

ثالثا : مشكلة الاطفال المحرومين

اهتم بهذا الموضوع المشتغلون بالنواحى الاجتماعيــة اذ كانت معظم البحوث عبارة عن تقارير دراسية قامت بها مراكز رعاية الطفولة فى البلدان المختلفة ، الاأن مما استلفت النظر ثلاثة بحوث اهتمت بالنواحى السيكلوجية لهؤلاء الاطفال . أولهما تقدم به « كيلمر برينجل » من بريطانيا تناول فيــه صعوبات التعليم عند الاطفال الذين قضوا معظم حياتهم فى عزلة عن اسرهم لاسباب تدعو الى ذلك .

وقد لخص الباحث اربعة بحوث قام بها فى هذا الميدان . ففى البحث الاول انتهى الباحث الى تأكيد وجود تأخر واضح فى المهارات اللغوية عند هذا النوع من أطفال ما قبل سن المدرسة . ومن البحث الثانى استخلص الباحث وجود تأخر ملموس فى القراءة والقراءة الفهمية كما أكد اهميــة الاتصال بالاسرة لنمو اللغة والفهم . وأما البحث الثالث فقد كان مهما للغاية اذ فحص الباحث فيه نتائج التعليم العلاجى الذى قامت به وحدة بحوث مختصة بهذا الموضوع وقرر وجود تحسن ملموس فى عملية التعلم عنــد هؤلاء الاطفال . وفى البحث الرابع تعرض الباحث لانحرافات الاطفال وقام بدراستها دراسة تحليلية ارجعت اسباب الانحرافات الى عوامل بيئية ونفسية .

أشار الباحث الى بحث خامس لم يتم بعد وهو خاص ايضا بانحرافات الاطفال وعلاقتها بأفراد الاسرة .

والبحث الثانى تقدم به «دافيدش» من الولايات المتحدة عن فهم الاطفال لشعور معلميهم نحوهم بخصوص تحصيلهم المدرسى والطبقة الاجتماعية التى ينتمون اليها . وقــد أجرى هــذا البحث على ٤٠٠ تلميذ بالمدارس الابتدائية والثانوية وانتهى الباحث الى عدة نتائج معقولة نلخصها كما يلى :

١ ــ الطفل الذى يشعر بنفسه اكثر من غيره يعتقد ان معلمه يحابيــه ويفضله على غيره من أقرانه .

٢ ـ الاطفال الاناث يفوقون الاطفال الذكور فى هذا الشعور .

٣ ـ كلما كان الطفل متفوقا فى تحصيله المدرسى أو ينتمى الى طبقة اجتماعية عالية زاد اعتقاده بان معلمه يفضله ويؤثره على غيره .

٤ ـ واذا حدث وتساوى طفلان فى التحصيل المدرسى فان الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها كل منهما تلعب دورا كبيرا فى تحديد احساسه بشعور المعلم نحوه .

والمغزى الواضح لهذه النتائج هو وجوب ملاحظة المعلم ان الطفل حساس جدا لنوع المعاملة والشعور الذى يبديه المعلم سواء بقصد او بغير قصد .

والبحث الثالث تقدم به «ستوت» من بريطانيا حيث اختص بدراسة جناح الاطفال بين الثامنة والخامسة عشرة وأجرى مقارناته على ٤١٥ طفلا . وانتهى الباحث بتأكيد فروضه التى توضح الاثار الحضارية « الثقافية » وعلاقتها بجناح الاطفال فى مدينة جلاسجو . ولم يكن هناك جديد فى الطريقة التى سار عليها البحث الا أن أسلوب الحصول على المعلومات اللازمة كان سهلا يسيرا .

رابعا : التفاعل الاجتماعى بين الجماعات الصغيرة

كان من المفروض أن يقدم «مورينو» بحثا عن القياس الاجتماعى ونشاط المجموعات الصغيرة ولكن للاسف لم يقدم هذا البحث ، وبذلك أغلق باب لمناقشة موضوع هام يحتاج الى كثير من الاعتبار والتنوير .

ولكن تحت تاثير هذا الموضوع أيضا قدم بحثان متتاليان يستحقان الاعتبار والتنويه أولهما تقدم به « بيرشيبت» من السويد حيث تناول دراسة عملية التفاعل ونتائجها داخل جماعات صغيرة بين الاطفال . والطريقة التى اتبعها الباحث شيقة فهى تتلخص فى استخدام عدة صور من المواقف المدرسية التى يمر بها الطفل فى حياته اليومية كأساس لدراسة هذه الموضوعات . والمهم فى هذا البحث هو تقسيم التفاعل الى ثلاثة مراحل أولهما مرحلة الاعداد لعملية التفاعل وثانيهما عملية التفاعل نفسها ثم نتائج هذه العملية .

الا انه مما يؤخذ على هذا البحث كلفه الشديد ببعض المصطلحات العلمية أولا ، وثانيا أن الباحث لم يتعرض لتفاصيل الطريقة التى اتبعها فى تحليل محتويات تسجل نشاط هذه الجماعات حيث ان اشارته لها كانت غير كافية .

والبحث الثانى تقدم به «فوكيما» من هولندا وتناول فيه محدودات ومتغيرات السلوك الانسانى فى الجماعات الصغيرة . وكانت الادوات التى استخدمها الباحث هي الاستفتاءات والاختبارات الاجتماعية وغير ذلك من المقاييس الاخرى ، ثم بنى جميع تفسيراته واستنتاجاته على مصفوفة التحليل العاملى وهو الاسلوب الوحيد الذى استعين به فى هذا البحث للحصول على عوامل متعددة كانت هى حجر الاساس فى بناء النتائج . الا ان الباحث لم يتمكن اطلاقا من توضيح كيف تغلب على صعوبة أساسية وهى كيف يستخدم منهج التحليل العاملى فى معالجة ظواهر غير مستمرة كالتى وردت بهذا البحث .

والجدير بالذكر ان الباحث قام بمقارنة معقولة جدا بين نتائج الملاحظة الذاتية والملاحظة الموضوعية لنشاط الجماعات الصغيرة .

خاتمة :

وبهذا ينتهى التلخيص النقدى للموضوعات والبحوث التى أمكن تتبعها مما القى فى المؤتمر الدولى السادس عشر لعلم النفس . وأحب لو اننى تمكنت من تذييل هذا التقرير بعدة اقتراحات آمل كثيرا ان ينظر اليها بعين الاعتبار السادة المسئولون عن مستقبل علم النفس فى الجمهورية العربية المتحدة ، وهذه هى :

١ — من الملاحظ ازدياد اهتمام الدول المختلفة بالناحية التجريبية المعملية فى علم النفس وكذلك باستحداث آلات ووسائل علمية تسهل عمل الباحث النفسى فى شتى الميادين . ولذلك يقترح ان يشجع هذا المنحى وتعد العدة لتقدمه .

٢ — يقترح كذلك تنشيط حركة تاليف الاختبارات والمقاييس وخاصة اختبارات الشخصية والاهتمامات ومقاييس الاتجاهات والنواحى الخارجية .

٣ — يقترح آخيرا العمل على انشاء هيئة موحدة للاشراف على البحوث النفسية والتربوية وتنظيمها وتوجيهها كما هو معمول به فى الدول الناهضة والمتقدمة فى هذه النواحى .

اذ مما لاشك فيه أن وجود مثل هذه الهيئة سوف ينظم الانتاج العلمى النفسى فى الجمهورية العربية المتحدة ويجعله اكثر مناسبة للسير فى تيار التقدم الدولى فى علم النفس .



JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO

Quarterly : November-January-March-May

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 31486

Annual Subscription :
P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue JANUARY 1961 Year XIII

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الثالثة عشرة — مارس (آذار) ١٩٦١ — العدد الثالث

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

اربع مرات سنويا (نوفمبر – يناير – مارس – مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٣١٤٨٦)

الاشتراك السنوي :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ قرشا للصحيفة فقط

٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية

٧٥ قرشا خارج الاقليم الجنوبي

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة الثالثة عشرة　　مارس (آذار) ١٩٦١　　العدد الثالث

فى هـــذا العدد

تصـــدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

دار الهنا للطباعة ت : ٨١١١٢٧

نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها فى مرفق التربية والتعليم

قامت وزارة التربية والتعليم المركزية منذ انشائها ـ وتقوم حاليا ـ بمجهودات كبيرة فى سبيل وضع سياسة ثابتة مستقرة التربية والتعليم ترتكز على مبادىء واضحة مستمدة من صميم الثورة وفلسفتها وتتمشى مع أهدافها فى تحقيق المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى الذى يعى فلسفة هذه المبادىء ويمارسها عن ايمان صادق وعقيدة راسخة .

وفيما يلى الاتجاهات والمجهودات التى قامت بهـا الوزارة فى نشر وتطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى مرفق التربية والتعليم وممارستها فى مختلف المراحل والمستويات التعليمية .

أولا ـ سياسة التربية والتعليم فى اقليمى الجمهورية العربية المتحدة :

رسمت وزارة التربية والتعليم المركزية سياسة تعليمية فى شطرى الجمهورية تقوم على الاسس التربوية وتستهدف تكوين مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى يؤمن بالله والوطن والعروبة ويستمسك بمبادىء الحق والخير ، ويقدس الكرامة والعدالة الاجتماعية والمساواة ، ويتعاون أفراده فى العمل الايجابى لتدعيم نهضة الوطن والامة العربية وتأييد حقهما فى الحياة الحرة الكريمة .

وقد أصدرت الوزارة **كتيبا توجيهيـا عن سياسة التربية والتعليم** يتضمن الاسس التى تقوم عليها والتى أوضحها وأكدها السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم المركزى فى بيانه فى المؤتمر الاول للاتحاد القومى الذى عقد فى شهر يولية ١٩٥٩ لتطبيق مبادىء الديمقراطية الاشتراكية والتعاونية فى صورة واضحة محددة للعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية وممارسة التعاون . وقد تم توزيع هذا الكتيب على مختلف الجهات بوزارات التربية والتعليم والمناطق التعليمية ، والمعاهد فى أوسع نطاق .

● مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية ـ يناير ١٩٦١ .

وقد ارتبط رسم هذه السياسة باعداد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة يرتكز على احتياجات المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى ويتمشى مع خطط التنمية الاقتصادية ومضاعفة الدخل القومى ، ويتيح الفرصة لممارسة المبادىء والاسس التى يقوم عليه نظامنا الديمقراطى الاشتراكى التعاونى ممارسة عملية .

ثانيا — تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى مرفق وزارة التربية والتعليم المركزية :

اخذت هذه الوزارة منذ انشائها بتطبيق فلسفة الديمقراطيةالاشتراكية التعاونية الى حد كبير ، فقد نظمت أجهزتها بحيث يسير العمل بين هذه الاجهزة على اسس من التعاون المشترك ، فأجهزة التخطيط بدوائرها التعليمية وخبرائها تعمل جنبا الى جنب مع أجهزة المتابعة فى جميع خطوات الدراسة واعداد المشروعات ومتابعة تنفيذها للوقوف على المشكلات والصعوبات التى تتكشف فى مرحلة التطبيق .

كما تقوم أجهزة العلاقات الداخلية بتقديم المعونة الى جميع الاجهزة الاخرى بالوزارة ، وكذلك الحالل بالنسبة لاجهزة العلاقات الخارجية التى تتبادل الرأى مع غيرها من الاجهزة وتعاون فى اعداد السياسة التعليمية كما تسهم فى وضع الخطط والمشروعات .

ومن ذلك كله يتبين أن الوازرة قد نظمت تشكيلاتها بحيث تعمل فى خطوط أفقية ورأسية معا وفى اتساق وتعاون وثيق .

هذا بالاضافة الى ان مراحل الدراسة وخطوات سير العمل فى اعداد المشروعات المختلفة داخل الوزارة قد وضعت كلها على أسس من الديمقراطية الاشتراكية التعاونيةالحقة ، فنظام العمل بهذه الوازرةوبصفة خاصة فى دور التحضير لمشروعات التخطيط يرتكز على أساس اشتراك الاخصائيين والفنيين فى القطاعين الرسمى والاهلى وذوى الخبرات من العاملين فى الميدان واسهام أولئك جميعا فى الدراسة وتبادل وجهات النظر والتعاون فيما يعود بالخير على المجتمع .

ومن أجل ذلك، فقد تم تنظيم وتشكيل لجان دائمة لمختلف موضوعات التربية والتعليم تضم المختصين من رجال التعليم بالوزارتين التنفيذيتين والوزارة المركزية والكليات الجامعية والمناطق التعليمية والمعاهد والمدارس ، كما تضم أهل الرأى وذوى الخبرة وأولياء الامور .

وتستند هذه اللجان الى قاعدة كبرى من المجالس الاستشارية التى

تضم أكبر عدد ممكن من العاملين فى الميدان . ويختص كل مجلس منهـا ببحث وتحديد اهداف السياسة التعليمية الخاصة بنوع معين من انواع التعليم وتنسيق هذه الاهداف مع أهداف التعليم الاخرى ، وكذلك دراسة برامج التوسع وفق حاجيات البلاد وظروفها وامكانياتها . ويقوم كل مجلس الى جانب ذلك بدراسة المسائل والمشكلات الرئيسية فى التعليم كالاتجاهات العامة للمناهج والخطط الدراسية ، واقتراح القوانين والقرارات التنظيمية، حتى تسير العملية التعليمية وفقا لاتجاهات الدولة الاجتماعية والاقتصادية والقومية ؛ ومن أهم هذه المجالس :

١ ــ المجلس الاستشارى للتعليم الابتدائى
٢ ــ المجلس الاستشارى للتعليم الاعدادى والثانوى
٣ ــ المجلس الاستشارى للتعليم الصناعى
٤ ــ المجلس الاستشارى للتعليم الزراعى
٥ ــ المجلس الاستشارى للتعليم التجارى

كما تستند هذه اللجان الى مؤتمرات استشارية تضم المدرسين والنظار والمفتشين ومن اليهم من المشتغلين فى ميدان التربية والتعليم ، كما تضم بعض أولياء الامور وممثلين للقطاع الاهلى ، ويهدف كل مؤتمر منها الى تقصى آراء المعنيين فى المشكلات التعليمية والتربوية والتأكد من سلامة الاتجاهات التى انتهت اليها اللجان الدائمة الاصلية والفرعية .

وقد صدر القرار الوزارى رقم ٢٧ بتاريخ ٥٩/٤/٢٥ بتنظيم عدد كبير من اللجان الدائمة الاصلية والفرعية ، والمجالس الاستشارية والمؤتمرات التعليمية التى تعتبر بحق ميدانا عمليا لتطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية .

وتطبيق هذه الاسس والمبادىء لا يقتصر فقط على مراحل تحضير المشروعات عن طريق اللجان والمجالس الاستشارية ، بل أنه يتضح فى تشكيل الهيئات العليا بوزارة التربية والتعليم المركزية . فهيئة التخطيط تضم السادة الوزراء والوكلاء والمديرين المعنيين بوزارتى التربية والتعليم التنفيذيتين ، الى جانب المعنيين بالوازرة المركزية والخبراء من خارج هذه الوزارات . وكذلك الحال بالنسبة للجنة العليا للعلاقات الثقافية واللجنة العليا للبعثات التى تضم المعنيين من مختلف الوزارات .

وتقوم الوزارة بارسال المشروعات المدروسة الى الهيئات المختصة والمدارس والمناطق على محيط واسع ، لابداء الراى فيها ، حتى يمكن اشراك أكبر عدد ممكن من المعنيين فى دراسة المشروعات .

وهكذا يكفل التنظيم الحالى للوزارة والتشكيلات الموجودة بهما واتصالاتها بالهيئات تحقيق الفلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية ، فكل ما يجرى فى داخل هذه الوزارة وكل ما يصدر عنها انما هو نتيجة التطبيق العملى الصادق لهذه الفلسفة المنشودة .

ثالثا ــ تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى مستوى المناطق التعليمية وادارات المعاهد والمدارس :

لا يقتصر تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية على مرفق وزارة التربية والتعليم المركزية ، بل انه يتغلغل فى صميم الاجهزة العاملة فى هذا الميدان على مختلف مستوياتها .

فقد تضمنت نظم العمل بالمناطق التعليمية ان يتعاون مع أجهزتها عدد من المجالس الاستشارية للتعليم .

ففى كل منطقة تعليمية « مجلس استشارى للتعليم » يعاون مدير المنطقة فى تنفيذ السياسة والخطط التعليمية ومدارسة المشكلات والوصول الى حلول بشأنها ، ويضم مجموعة من رجال التعليم بالمنطقة والمفتشين والنظار ، وأعضاء الاتحاد القومى ، وبعض المعنيين بشئون التعليم من الشخصيات البارزة فى الاقليم .

هذا فضلا عن المجالس « الاستشارية المحلية للتعليم الفنى » فى الاقاليم ، والتى تهدف الى التعرف على احتياجات كل اقليم فى هذا الميدان الاقتصادى الهام .

وتمتد خيوط التنظيم متصلة تحمل فلسفة المبادىء الديمقراطية الاشتراكية التعاونية الى دور العلم فى المعاهد والمدارس . فقد نصت النظم والتشريعات التى وضعتها وزارة التربية والتعليم على أن يعهد بادارة كل معهد أو مدرسة الى « مجلس ادارة » يضم مدير المعهد أو ناظر المدرسة ، وبعض أعضاء هيئة التدريس ، الى جانب بعض ممثلى الاتحاد القومى وأولياء الامور ، وكلهم يعمل فى تعاون كامل لتحقيق السياسة المرسومة .

رابعا : تعريف النشء بفلسفة الحياة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتدريبه على ممارستها :

لا تقتصر النظم بوزارة التربية والتعليم على تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية بين مستويات القيادة وهيئات الاشراف والادارة ، بل ان هذا التطبيق يسرى فى داخل المدارس وذلك بتهيئة الجو الصالح

للنشء لغرس هذه الفلسفة واتاحةالفرص امامهم لممارستهاممارسة عملية ، بحيث يعيشون ويحيون ديمقراطيين متعاونين .

ويتم ذلك عن طريق التشكيلات والتنظيمات الآتية :

١ ـ اتحادات الطلاب فى اقليمى الجمهورية فى مستوياتها المختلفة .

٢ ـ مجالس الآباء والمدرسين وعن طريقها يشترك الآباء والمدرسون فى مناقشة مشكلات المدرسة وتلاميذها ويتعاونون جميعا فى تحقيق رسالة المدرسة وربطها بالبيئة المحيطة وجعلها مركز اشعاع لهذه البيئه .

٣ ـ الاسر المدرسية ومجالس الصفوف وعن طريقها يمارس التلاميذ مبادىء الديمقراطية الاشتراكية التعاونية .

٤ ـ الجمعيات التعاونية المدرسية التى تقوم بعمليات التغذية ، وتوفر للتلاميذ الكتب والادوات المدرسية التى يحتاجون اليها .

٥ ـ مراكز خدمة البيئة والخدمة العامة بالمدارس ، وهى تقوم بتوفير الخدمات الاجتماعية والصحية والترفيهية ، ليس فقط لتلاميذ هذه المدارس بل ولسكان البيئة المحيطة بالمدرسة .

وتكفل هذهالتنظيمات السابقة ممارسة الحياةالديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى محيط المدرسة والاسرة والبيئة وتزيد من التعاون بين هيئة الاشراف والقيادة بالمنطقة او المدرسة وبين المجتمع الذى يحيط بها .

خامسا ـ تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى الخطط والمناهج والكتب المدرسية :

اهتمت وزارة التربية والتعليم المركزية بتعديل خطط الدراسة والمناهج والكتب المدرسية تعديلا يجعل التلاميذ يعتزون بقوميتهم وعروبتهم وأمجادهم ، ويجعلهم يمارسون المبادىء والاسس التى يقوم عليها نظامنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ممارسة عملية داخل المنهج وخارجه .

فقد عدلت خطط الدراسة فى جميع مراحل التعليم وأدخلت حصص **المجتمع العربى** فى بعض هذه الخطط ودعمت فى بعضها الآخر .

كما وجهت الوزارة جميع اعضاء اللجان التى قامت بدراسة وتطوير ووضع المناهج الجديدة الى **ابراز مايتصل بفلسفة المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى** ، والى ضرورة النص على ممارسة اساليب تطبيق هذه الفلسفة فى محيط المدرسة ، وقد تم ذلك بالنسبة للمناهج فى جميع مراحل التعليم .

وقد أعدت دراسة منفصلة عن كيفية **تحقيق مبدأ التعاون** فى المناهج المختلفة ووسائل ممارسة أساليبه ، وقد تضمنت ادماج موضوعات تعاونية مختارة فى المواد الدراسية التى تسمح طبيعة دراستها بذلك ، وذلك فى ضوء خصائص المرحلة التعليمية ومستويات التلاميذ وقدراتهم على فهم هذه الموضوعات ومماستها . وقد تم توزيع هذه الدراسة وما تضمنته من اتجاهات وتوجيهات على جميع المشتغلين بوضع المناهج ومواصفات الكتب المدرسية .

هذا فضلا عما قامت به الوزارة من ادخال **فلسفة المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى** فى مناهج التربية الدينية واللغة العربية : فى كتب القراءة والنصوص والتراجم والقصص ، وكذلك فى كتب المواد الاجتماعية والمجتمع العربى وخدمة البيئة ، والتربية الزراعية والعلوم والتربية الصحية .

وكذلك الحال فى مراحل التعليم الفنى ، فقد تضمن الخطط والمناهج والتعاون الاقتصادى ومادة التعاون والحساب الزراعى .

كما توجه العناية نحو تنفيذ فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى **معاهد اعداد المعلمين** والمعلمات بصفة خاصة ، وتدريب الطلاب على الاشتراك فى ادارة المدرسة والاسهام فى تحمل المسئولية ، حتى يكونوا رسلا لهذه الفلسفة بعد تخرجهم بين النشء الذى يتولون تربيته ، وفى المجتمع الذى يعملون فيه .

أما فى مرحلة **التعليم العالى** ، فقد اقترحت مناهج لدراسة التعاون ومقومات المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى ، واشتراكية الخدمات على اختلاف صورها ، وتنظيم الجمعيات التعاونية ، وادارة المزارع التعاونية ؛ والتمويل التعاونى .

سادسا — تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى ميدان النشاط المدرسى :

قامت اللجان الفنية المختصة بالوزارة باعداد كتيبات عن النشاط المدرسى لمختلف المواد الدراسية ، وتتجه الوزارة الى طبع هذه الكتيبات وتوزيعها . وقد روعى فى معالجة هذه الكتيبات ، وبصفة خاصة ما يتصل بالمواد الاجتماعية ومادة المجتمع العربى ، أن تتضمن وسائل وأساليب ممارسة الطلاب لمبادىء الديمقراطية والاشتراكية والتعاونية ، وذلك عن طريق التشكيلات الخاصة بالاسر المدرسية وجمعيات النشاط المختلفة ، ومجالس الطلبة ، وغيرها — مما يتيح الفرص أمام الطلاب للاشتراك فى

تنظيم المجتمع المدرسي وممارسة أساليب الحكم الذاتي ، وخلق جو تشيع فيه التربية الاستقلالية وتنمية الشخصية ، وتدريبهم منذ الصغر على ممارسة هذه الاساليب في المجتمع الاكبر .

* * *

ويتبين من هذا العرض الموجز لنشاط الوزارة في الميادين المختلفة : مدى ما اسهمت به في مجال التطبيق العملي لفلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية .



التليفزيون التعليمى

للدكتور ابراهيم حافظ
المدير المساعد لمركز الوثائق والبحوث التربوية
بوزارة التربية والتعليم المركزية

١ ــ مشكلة البحث ومنهجه

لا شك أن ادخال التليفزيون قد أثار التساؤل فى دوائر المربين والمشتغلين بالتعليم عن احتمال الافادة من هذا المستحدث فى ميدان التربية والتعليم ، الامر الذى يذكرنا بتساؤل مماثل فى بداية عهد البلاد بالسينما والراديو . ولا شك أن الدافع لهذا التساؤل هو الرغبة الصادقة الموصولة فى تطوير اساليب التعليم بوجه عام والنهوض بهافى نطاق الاهداف التربوية المرسومة ، مما ادى الى ما نشاهده اليوم من توسيع نطاق استخدام الوسائل السمعية والبصرية المعينة على التدريس ، والافادة من مختلف الكشوف والمستحدثات فى تحسين هذه المعينات وتنويعها واتقان استعمالها . وكان من نتيجة ذلك أن وجدت السينما والاذاعة طريقها الى المدرسة ، وأصبحت الافلام التعليمية والشرائح والتسجيلات والاذاعة المدرسية والبرامج الاذاعية التعليمية من الوسائل المميزة للتعليم الحديث.

غير أن الحكمة تقتضى التريث دائما فى ادخال الاساليب المستجدة فى العملية التعليمية فلا نفتتن بجدة الجديد ونغفل عن الاهداف الاساسية التى نسعى الى تحقيقها . ومن ثم كان لزاما ، قبل القطع برأى فى استخدام التليفزيون فى التعليم ، أن نعرض الموضوع على بساط البحث الموضوعى الهادىء بقصد الوصول الى تحديد معالم المشكلة واستخلاص الاسس السليمة التى نستطيع الاستناد اليها باطمئنان فيما يستقر عليه الرأى ، حتى نأمن الخطأ ونتجنب مواطن الزلل .

ويمكن صياغة المشكلة فى صورة الاسئلة المترابطة الآتية :

١ ــ ما الاعتبارات التى تدعو الى استخدام التليفزيون فى التعليم ؟

٢ ــ اذا كانت هذه الاعتبارات قوية فما حدود استخدام التليفزيون فى هذا الميدان ؟

٣ ــ وما الطرق المناسبة لاستخدام التليفزيون التعليمى ؟

ولا شك أن الاجابة عن هذه الاسئلة ليست أمرا سهلا ميسورا نظرا لاننا حديثو العهد بالتليفزيون من ناحية ، ولاننا لم نجرب استخدامه بعد فى مدارسنا التعليمية من ناحية أخرى . فكيف السبيل أذن الى الوصول الى اجابة علمية ؟ أو بعبارة أخرى ادق ، ما منهج البحث الذى يمكن علميا أن نتبعه ؟ الواقع أنه ليس أمامنا الا الاسترشاد بما تم من تجارب فى البلاد الاخرى . لا بقصد محاكاتها محاكاة عمياء بل بغية فحصها فى ضوء ظروفنا وأهدافنا وامكانياتنا . ولهذا حرصنا على أن نصف الدراسة الحالية بأنها « تمهيدية » . فهى فى واقع الامر تستهدف التمهيد لدراسات تالية يمكن القيام بها فيما بعد عندما تتيسر مادة محلية تبحث .

ومما تجدر الاشارة اليه منذ البداية أن تجربة استخدام التليفزيون التعليمى فى بلاد العالم المختلفة ما زالت فى مهدها ، وقد احتدم حولها كثير من الجدل والنقاش بين المهتمين بأمور التربية والتعليم ، فنرى (بيزفنيك) مثلا يقول « ان التعليم المباشر بالتليفزيون ، ذلك الشر المستطير الذى أخذ يتسلل الى مدارسنا ، يتعارض مع أعز عقائدنا الفلسفية ومبادئنا التى وطدتها بحوث علم النفس ، والادهى من ذلك أن الكثيرين من المربين ممن يعتنقون هذه المبادىء والعقائد ويدافعون عنها ، يوافقون ضمنيا على طريقة التعليم هذه ويؤيدونها بعدم مهاجمتهم لها صراحة » . بينما يقف (بريش) موقفا معتدلا اذ يرى أن « التليفزيون يستطيع أن يخدم التعليم . ويجب علينا ألا نهمله على أنه مجرد جهاز آلى ، بل ينبغى أن نعتبره مصدرا للتعليم وليس حلا لجميع مشاكلنا ، أو وسيلة للاستغناء عن جهودنا التربوية الاخرى » . ويؤيده فى ذلك أبو الفتوح رضوان عندما يتساءل : « لماذا نربى ولماذا نعلم ؟ وهل هذا الشىء الذى نلتمسه من التربية ومن التعليم يمكن أن يحققه جهاز مهما بلغ من دقته ومن وظيفته ومهما بلغت عبقرية صانعه ؟ » ويرى أن التربية الحقة هى التى تهدف الى اعداد المواطن الفعال الايجابى « ومثل هذا المواطن ... لا يصلح فى صنعه جهاز يدير على مسامعه كلام . أو امام عينيه بعض الصور ، انه يحتاج الى شخصية المعلم الواعى ، البصير بشئون المجتمع ، الذى يعالج شخصية التلميذ ويبنيها من جميع ارجائها ويوجهها فى طريق الجماعة... » ويخرج من ذلك الى القول بأن « ... ليس معنى هذا أن ننفى أن مثل هذه الاجهزة (ومنها التليفزيون) ذات فائدة كبيرة فى التربية والتعليم ، انها مفيدة من غير شك ، ولكن على شرط أن تكون مجرد وسيلة صماء فى يد مدرس خبير يستطيع أن يجعل لها وظيفة فى عملية التربية والتعليم » .

ولنترك جانبا هذا الجدل النظرى ونبحث الامر فى ضوء التجـربة الواقعية .

٢ ـ بعض الاعتبارات التى دعت الى استخدام التليفزيون التعليمى

الاعتبارات العلمية :

كان من أسباب ادخال التليفزيون فى المدارس ومعاهد التعليم فى البلاد الاخرى الرغبة فى علاج عدة مشكلات أهمها :

(ا) تزايد عدد التلاميذ فى المدارس بصـورة سريعة تعذر معها تدبير العدد الكافى من الفصول لاستيعابهم جميعا ، وصعوبة اعداد العدد الكافى من المعلمين لمواجهة هذه الزيادة . ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة الى ايجاد وسيلة لاستغلال الميسور من الامكانيات المكانية والبشرية لتعليم هذا العدد الضخم من التلاميذ والطلاب .

(ب) سرعة اتساع نطاق المعارف البشرية وتعقدها نتيجة لتقدم أساليب البحث العلمى والاهتمام بها ، وتسابق الدول الكبرى فى ميـدانها والتوسع الهائل فى تمويلها والدعاية لها ، الأمر الذى أدى الى تزايد كمية المعلومات التى ينبغى أن يلم بها الطالب حتى يستطيع أن يحيا بكفاية ونجاح فى العصر الحديث الذى نعيش فيه .

(جـ) تزايد الحاجة الى الافادة من الجهـود التعليمية الممتازة على نطاق واسع بدلا من حبسها فى نطاق محلى ضيق . أو بعبارة أخـرى اشتداد الرغبة الى المزيد من التعاون فى توسيع مجال الخدمات التعليمية .

الاعتبارات النفسية والتربوية :

ان الكلمة المنطوقة هى مجرد رمز سمعى يحتاج فى ادراكه الى اطار من الخبرة السابقة . ولهذا يستفيد الراشـدون من الراديو مثـلا أكثر مما يستفيد الصغار ، لان الصغار قد لا تتوفر لهم رقعة كافية من الخبرات تعينهم على فهم محتوى الحديث المذاع وخصوصا فى الحالات التى يتطلب فيها هذا الفهم تصورا بصريا للحجم أو الشـكل أو اللون أو الترتيب أو الحركة ، والتليفزيون يتيح اضفاء محتوى بصرى على المـادة المنطوقة ،

ومن هنا كانت أفضليته كأداة سمعية بصرية معـا على الراديو الذى هو اداة سمعية فقط .

ومن ناحية اخرى قد تثير الوسائل السمعيـة ضربا من الخيال لدى المستمع يحتمل أن تذهب به بعيدا عن حقيقة المراد نقله اليه ، واقتران الصورة البصرية بالصورة السمعية ، كما فى التليفزيون ، يقلل من شطحات الخيال الى حد كبير . وقد تشترك معه السينما فى ذلك ولكنه يفوقها فى ناحية هامة . فشريط السينما قد يعرض علينا ما حدث وكيف حدث ؛ ولكنه لا يستطيع أن يعرض لنا صورة بصرية سمعية حية لما يحدث فعـلا فى اللحظة الراهنـة ، والتليفزيون وحـده هـو الذى يستطيع ان يزود المشاهد بالخبرات الفعلية التى تقع فى نفس اللحظة التى تشاهد فيهـا مما يضفى عليها حيوية فريدة ، ويحقق لدى المشاهد الشعور بالحياة فى الواقع الحالى .

وفضلا عن ذلك يثير التعليم بالتليفزيون شوق التلاميذ واهتمامهم ، كما يجعل التعليم ممتعا ، ويساعد على الربط بين مختلف انواع المعينات السمعية والبصرية مثل الصور المتحركة والشرائح المصورة والرسـوم والخرائط وغيرها .

٣ ـ مجالات استخدام التليفزيون التعليمى

فى حلقة دراسية عقدت بمدينة واشنجطن عام ١٩٥٦ خرج المجتمعون من مناقشة موضوع التليفزيون التعليمى بأن التليفزيون « يمكن استخدامه بنجاح فى التوجيه والتأثير وتقـديم المعلومات وتطـوير الافكار وتدسيم الخبرات وتوحيدها ، واقتراح أوجه النشاط ، وتشجيع التلاميـذ على تحمـل مسئوليـة تعليم أنفسهم » ، كمـا اعترفوا فى نفس الوقت بأنه « لا يستطيع أن يحـل محل المناقشـات فى الصف أو توضيح النقط غير المفهومة أو تتبع الآثار العلمية للدرس » والاعتـدال فى مثـل هذا الراى واضح ، اذ من الاسراف القول بأن وسيلة تعليمية معينة تعتبر كاملة من جميع الوجوه ، ويهمنا من هذا الاتجاه أيضـا أنه يبين المعالم الرئيسية لمجالات الافادة من التليفزيون التعليمى ، وفى نطاق هذه المجـالات يمكن استغلال التليفزيون فى كثير من النواحى التى يتعذر على غيره من الوسائل أن يفيد التلاميذ فيها ، ومن ذلك مثـلا التجارب الخطرة مثل تجـارب الغازات السامة والكهرباء ذات الجهد العالى ، ومنها مشاهدة الاحـداث الاجتماعية وقت حدوثها كاجتماعات مجلس الامة ومجلس الامن والانتخابات

والمناسبات السياسية والاجتماعية المختلفة ، ومنها الافادة من خبرات كبار الشخصيات من رجل الاعمال والساسة والعلماء والمخترعين اذ يعرضونها بأنفسهم على شاشة التليفزيون ، وكذلك الافادة من وسائل الايضاح البالغة التكاليف والتى لا يتيسر لكل مدرسة أن تعدها لنفسها .

ومن أمثلة المحاولات الفعلية للتعليم بالتليفزيون ما يأتى :

- القاء دروس تليفزيونية على عدد ضخم من الطلاب فى وقت واحد (جامعتى بنسلفانيا وميامى) .

- نقل المعلومات الدراسية الى الطلاب خارج الحرم الجامعى (جامعتى ديترويت وشيكاغو) .

- تقديم دراسات متقدمة فى بعض المواد للطلبة المتفوقين للحصول على درجات امتياز (سان فرنسيسكو) .

- تزويد الطلاب بخبرات ومعارف أساتذة من معاهد وجامعات مختلفة (أربع جامعات فى ولاية أوريجون) .

- عرض دروس نموذجية فى طرق التدريس على طلاب كليات المعلمين (جامعة منيسوتا) .

- تيسير عرض الوسائل التعليمية الممتازة فى المدن الكبرى على طلاب الاقاليم والقرى (نبراسكا واوكلاهوما) .

- عرض برامج مبسطة عن موضوعات معقدة فى الفيزياء ، والذرة والهندسة (ولايات مختلفة) .

وقد تبين من التحليل المبدئى للنتائج :

- أن مقدار ما يتعلمه نفس الطلاب فى جميع المدارس والكليات عن طريق التليفزيون يعادل ما يتعلمونه بالطرق العادية ، وفى بعض الاحيان يزيد عنه .

- لم تظهر فروق ذات دلالة كبيرة عندمقارنة طلاب يتعلمون بالتليفزيون وطلاب يتعلمون بالطرق العادية . ويمكن تعليل ذلك بعدة أمور منها جدة ادخال برامج التليفزيون وقلة خبرة الذين استخدموه ، وعدم ملاءمة الاجهزة ودور العرض بدرجة كافية .

- التعليم الممتاز بالتليفزيون كان يستثير لدى التلاميذ قدرا من الرغبة فى التعليم أكثر مما تستثيره الطرق العادية .

- التعليم بالتليفزيون يجعل الطلاب يتحملون قدرا أكبر من مسئولية التعليم .

- تبين أن التلاميذ الذين يتعلمون بالتليفزيون فى المدارس الابتدائية والثانوية كانوا يستخدمون المكتبة أكثر من غيرهم .

- ساعد التعليم بالتليفزيون على توفير جانب من مجهود المدرس ووقته . مما جعله يتفرغ بدرجة أكبر للعناية بالحالات الفردية .

وعلى الرغم من أن التقويم النهائى لم يستكمل الا أن مثل هذه النتائج المبدئية تعتبر مشجعة على الاستمرار فى القيام بالمزيد من هذه المحاولات ومتابعتها بالفحص والتحليل والتقويم .

٤ - طرق استخدام التليفزيون التعليمى

من الطبيعى ان يبدأ استخدام التليفزيون التعليمى ببرامج خاصة فى موضوعات معينة تعدها محطة الاذاعة بالتعاون مع رجال التربية والعلماء ومدرسى المواد المختلفة ، وتذاع فى أوقات مناسبة فى فترة الارسال التليفزيونى المعتادة ، ويقوم المدرسون بتوجيه التلاميذ الى مشاهدتها ، ثم يتخذون منها مادة للدرس والمناقشة فى اليوم التالى ، غير أن هذه الطريقة تستلزم وجود أجهزة الاستقبال فى كل بيت . وقد تنظم هذه البرامج بحيث تذاع فى أوقات محددة من اليوم المدرسى بحيث يتسنى لجميع التلاميذ مشاهدتها معا ، ثم مناقشتها عقب العرض مباشرة ، وهذا يستلزم تزويد المدارس بالاجهزة الكبيرة وقاعات العرض المناسبة .

أما الطريقة المثلى فهى الاذاعة التليفزيونية المحلية ، ويقصد بها أن يكون فى كل مدرسة - أو مجموعة من المدارس - محطة صغيرة لعرض برامج تعليمية معدة لهذا الغرض فى أى وقت تراه المدرسة مناسبا مما قد يتمشى مع خطة الدراسة بها . وهذه الطريقة وان كانت باهظة التكاليف ، وتبدو بعيدة التحقيق فى الوقت الحاضر ، الا أنها ليست مستحيلة ، بل هى تطبق بالفعل فى بعض البلاد .

ويمكن تخطيط الدرس التليفزيونى على النحو الآتى :

١ - يجتمع التلاميذ فى قاعة العرض ويتخذون أماكنهم فيها بنظام .
٢ - يبدأ العرض لمدة ٢٥ دقيقة فى المتوسط .
٣ - يقوم أحد المدرسين بشرح النقط أثناء العرض أو توجيه نظر التلاميذ الى بعض النقط الهامة .

٤ — يقوم التلاميذ أثناء العرض بتدوين مذكرات موجزة .
٥ — بعد انتهاء العرض ينقسم التلاميذ الى مجموعات صغيرة تدور فيها المناقشات وتستوفى المذكرات .
٦ — يراجع التلاميذ مذكراتهم فى البيت .
٧ — فى اليوم التالى يأخذون اختبارا موضوعيا فى مادة الدرس الذى شاهدوه . ويمكن تعديل هذه الخطة بطبيعة الحال تبعا للظروف .

ولاشك ان هذا يكشف لنا عن طائفة من نواحى القصور فى التليفزيون التعليمى منها مثلا أن وقت الدرس يتحدد بوقت الارسال التليفزيونى وذلك فى حالة الارسال من المحطة العامة ، الامر الذى قد يربك جدول الدراسة . كما أن المدرس لا يستطيع مراجعة الدرس التليفزيونى قبل عرضه حتى يتهيأ لكل النقط الواردة فيه . ومن نواحى القصور أيضا عدم امكان اعادة جزء معين أو التوقف عنده لاتاحة الفرصة للتلاميذ للسؤال والاستفسار ، هذا فضلا عن ارتفاع تكاليف اعداد الافلام التعليمية التليفزيونية ، وتبذل المحاولات الآن لعلاج هذه النواحى بما يضمن الافادة من التليفزيون التعليمى الى أقصى حد .

٥ — مقترحات عملية

يمكن أن نستخلص مما سبق أن رجال التربية يكادون يتفقون على أن التليفزيون أداة صالحة لاستخدامها فى ميدان التربية والتعليم لا كبديل للمعلم وانما كمعين له فى التدريس ويحتاج استخدامها الى قدر كبير من المهارة والاعداد ، كما يتطلب المزيد من البحث والتجريب حتى يمكن الاستقرار على أسس عامة للافادة منه بحيث يحقق الاغراض المرجوة منه فى غير شطط أو اسراف .

والمقترحات الآتية تهدف الى المعاونة فى نجاح تجربة التليفزيون التعليمى فى بلادنا عندما يستقر الرأى على البدء فيها .

١ — تشكيل لجنة التليفزيون التعليمى تضم عددا من خبراء التليفزيون والتربية والوسائل السمعية والبصرية والعلماء فى شتى التخصصات ، ومدرسى المواد المختلفة وتكون مهمتها تخطيط التجربة المبدئية ووسائل تنفيذها ومتابعتها وتقويمها .

٢ — رسم سياسة بعيدة المدى لاعداد « المكتبة التعليمية التليفزيونية »
٣ — تكوين لجان مشتركة من رجال التربية والتعليم فى المحافظات لتخطيط البرامج وتمويلها وتبادلها .

٤ ـ تدريب عدد من المدرسين الاكفاء على اخراج برامج التليفزيون التعليمية ..

٥ ـ ادخال طرق التدريس التليفزيونى فى برامج معاهد اعداد المعلمين والمعلمات .

٦ ـ تشجيع البحوث والدراسات المتصلة بموضوع التليفزيون التعليمى .

تدريس الرسم فى المدرسة الابتدائية

الدكتور محمود البسيونى
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

يعانى تدريس الرسم فى المدرسة الابتدائية من أوجه نقص شديدة ، فمن النادر أن نجد المدرس المتخصص الذى يرعى تدريس هذه المادة طبقا للاصول التربوية ، واذا تصادف وتوافر هذا المدرس فانه لا يجد من الخامات ولا المكان ما يمكنه من تحقيق رسالته . وقد كان هناك تضارب فى الآراء فى السنوات العشر الاخيرة فيما اذا كان من الافضل أن يعهد بتدريس الرسم فى المرحلة الابتدائية لمدرس متخصص ، أو لمدرس الفصل . والاعتماد على مدرس الفصل فى تدريس الرسم ـ رغم أنه يتفق مع كثير من مبادىء التربية الحديثة ـ الا اننا لم نمهد له فى اعداد هذا المدرس بما يتفق والقيام بهذه التبعة . ونتيجة للتوسع السريع فى نشر التعليم الابتدائى لم نعد نشاهد فى المدارس الابتدائية نتائج لتدريس الفن توازى النتائج التى كان يحققها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية بمعناها الاول ، أى قبل توحيد هذه المرحلة فى صورة مدرسة واحدة للجميع .

والمشكلة التى يعانيها تدريس الفن فى هذه المرحلة تتعلق بالادراك الفنى لطبيعة تعبير الطفل فى الفترة من سن ٦ : ١٢ سنة ، وكذلك للاساليب التربوية الخاصة بتوجيهه فى هذه الفترة ، وما يلزم ذلك من أدوات ، وخامات ، ومكان فسيح يزاول فيه المدرس الفن . واذا فرضنا واكتملت هذه الوسائل فى مدرسة ما فستظل هناك مشكلة رئيسية بدون حل ، وهى كيف يعد المدرس خططه للتدريس فى هذه المرحلة ، وكيف ينتقل من خطة الى أخرى ، ومن درس الى آخر ، مراعيا التدرج فى النمو مع تلاميذه ، وميسرا لهم خبرات تتناسب مع أعمارهم ، وتكون عندهم مهارات وعادات ، واتجاهات فنية سليمة ، ومعلومات حية تتناسب مع تكوين عقلياتهم كمواطنين مستنيرين فى مجتمع متطور .

لم نحاول فى هذا المقال أن نعالج كل هذه المشكلات المتقدمة ونبدى فيها حلولا محددة . اذ أن كثيرا منها يتوقف حله على ازدياد ميزانية التعليم ،

وتخطيط الوسائل الكفيلة بايجاد مدرس متخصص فى الفن لهذه المرحلة .
(وقد اتجه تخطيط التعليم اخيرا لحل هذه المشكلة ، وما علينا الا انتظار الزمن الذى يحقق تكوين المدرس والمدرسة اللازمين لتدريس الفن فى هذه المرحلة) وانما سيقتصر علاجنا فى هذا المقال على المشكلة الفنية الاخيرة وهى اعداد الخطط والدروس المتسلسلة لتلاميذ أحد الفصول بحيث يمكن ان نضرب مثلا لما يمكن أن يواجهه المدرس من أول العام الى نهايته اذا ما أراد حقيقة ان يدرس الرسم ، ويصل الى نتائج ذات قيمة تحقق الاهداف المنشودة . فرسم الطريق الذى يحقق هذه الغاية يحتاج الى بصيرة من المعلم . وما يصل اليه من نتائج فى اى فصل ليس معناه أن ما وصل اليه يمكن ان يطبق بنجاح فى فصول أخرى ، فما دام التلاميذ مختلفين من مدرسة الى أخرى ، ومن بيئة الى غيرها ، فمن المحتم أن يعيد المعلم التفكير فى خططه ليوفق بينها وبين هذه الظروف الجديدة ، ليضمن نجاحا فى النهاية .

وقد توصل المدرسون قديما الى تنظيم دروس شبه مقننة لتدريس الرسم ، وذلك فى الفترة التى سادت فيها الامشق ، وكذلك عندما تطور التدريس من طريقة الامشق الى طريقة تدريس القواعد . فكانت الامشق تعطى فى تسلسل ، الواحد بعد الآخر ، كما كانت تدرس قواعد المنظور فى تتابع : كل قاعدة تتبعها اخرى ، الى أن يلم التلميذ بجميع القواعد المطلوبة . ثم ظهرت بعد ذلك مبادىء التربية الحديثة ، وابرزت لنا أن للطفل طبيعة يجب احترامها ، وأن له نمطا يجب تعهده بالرعاية ، وان هناك فنا أصيلا للطفل يختلف عن طبيعة فن الكبار ، وأنه كلما تركنا الحرية للطفل فى التعبير أنتج لنا رسوما ذات طابع فنى أخاذ ، يحمل حساسيته ، وخياله ، ووجهة نظره فى الحياة ، بأسلوب متميز له قواعده وأصوله . ظهرت هذه المبادىء وكان على رأسها فى البداية « فرانز تشزك » بتعاليمه المشهورة وكان يقول « أنا أرفع الغطاء عن الطفل بينما غيرى يحكمون اغلاقه » مشيرا بذلك الى مدى الحرية التى يجب اتباعها لكى ينتج الطفل فنه غير مقيد أو متأثر بأى ظروف خارجية . وقد ظهرت هذه الافكار كرد فعل للقواعد والاصول التى كانت متبعة ، وفهمها المدرسون بصورة مغالى فيها ، حتى أن بعضهم كان يعتقد أنه يجب الا يتدخل اطلاقا فى انتاج التلميذ ، أو توجيهه حتى لا يؤثر عليه . وانتهت المسألة بسلبية من جانب المدرس لا حد لها ، وانتاج عارض غير موجه من جانب التلميذ ، تظهر مساوئه ، وعدم اشتماله على خبرات واعية فى فترة المراهقة .

ولذا ينبغى ، بعد أن أوضحنا كثيرا من هذه المبادىء ، أن نحاول هنا أن نبين بدون مغالاة أو رد فعل لمدرسة معينة ، كيف يمكن أن ينظم المدرس

دروسه فى تتابع ، ويربطها بكل القيم التربوية والفنية والاجتماعية والعلمية المعروفة ، وبمعنى آخر نحن لا نريد ان نعرض لامشق تقوم بديلا عن الامشق التى ثار عليها تشزك وانصاره ، وانما نريد ان نبحث جوهر العملية التربوية حينما تؤدى خلال الفن ، وحينما يستعين فيها المدرس بعقلية منظمة ، باحثة ، نافذة ، واعية بكل القيم التى يجب تحقيقها ، عن طريق فهم التقاليد الفنية الحديثة والقديمة .

ان الاطفال الذين ندرس لهم فى المرحلة الابتدائية لهم لغة فنية خاصة لا يتقيدون فيها بالواقع ، وهى مليئة بالخيال ، تعبر عن شغف الاطفال ، وملاحظاتهم البريئة فى الحياة . ولذلك يجب أن تراعى بعض المبادىء الهامة فى اختيار الدروس ، وفى الانتقال من درس الى آخر ، وفى تقويم المهارات واللعدات المكتسبة ، وفى انعكاس كل ذلك على حياة التلميـــذ والمجتمع المحيط به . وسنوضح فيما يلى بعض شروط الخطة الجيدة واهدافها :

هدف فنى تشكيلى : يجب أن يكون لكل خطة هدف تشكيلى تسعى الى تحقيقه : كالعـلاقات اللونية المتوافقة ، أو تنظيـــم القوائم والفواتح وتوزيعها جماليـا فى الصورة ، أو ادراك العلاقات الخطية وما يربطها من ايقاعات مختلفة ، أو تنغيم السطوح والتمييز بين ملامسها المتباينة لادراك غنى العالم المرئى . وهذه المبادىء وغيرها يستمدها المدرس من فهم العمل الفنى وتحليله ، وادراك القيم الفنية التى تحققت فى مختلف العصـــور ، والتى يمكن أن يكون ملما بها اذا كان فنانا يمارس العملية الفنية .

هدف انفعالى : ويتحقق عن طريق التنظيم الفنى . والمقصود بالهدف الانفعالى هو المعنى الذى تشعه أى صورة عند ما يتأملها الرائى . والانسان يمر فى حياته عادة بلحظات يحس فيها بالمرح أو الفرح ، بالغضب والاكتئاب ، بالحزن والاسى ، بالتعجب والاندهاش ، بالطرب والحنان . . . . . الخ وهذه المعانى الانفعالية ليست محددة بصورة أو بأخرى ، وانما يدركها الفنـانون عادة ببصيرتهم النفاذة فى قيم الحياة . والمدرس الحساس عادة هو الذى يتأمل هذه المعانى فى العالم المحيط به ويدركها من وجهة نظر الطفـــل ، ويحاول أن يشاركه فى تاملها ببساطة . وهذا التأمل يترجمـه المدرس فى أثناء شرحه للعلاقات التشكيلية بطريق غير مبـــاشر حتى يستجيب له التلميذ بكليته ، وينتجه باللغة الفنية دون أى افتعال .

الصلة بالطبيعة : فالمدرس الاكاديمى عادة يصف الموضـوعات بمنطق وصفى يحاول أن يحاكى فيه الطبيعة بمظهرها العارض ، دون أن يضفى عليه أى معنى شاعرى ، وبذلك يسىء الى تلاميذه باستمرار اذ يحولهم من شعراء الى واقعيين أكاديميين ينهون عند ما يصلون الى سن ١٢ وما بعدها

الى رسوم من النوع الهزيل الذى لا يتضمن اصالة فنية . فالصلة بالطبيعة فى المرحلة الابتدائية صلة اساسها وجدانى ، ولاتخضع للمنطق الواقعى ، او لما درج عليه الكبار من قواعد مألوفة . ولذلك فان المدرس الناجح فى خطته هو الذى يبرز العناصر من زواياها الشاعرية التى تغذى خيال التلميذ ، وتتفق مع استعداده الطبيعى . ومن هنا كانت القصص والنوادر ، والحوادث التى تدور حول الحيوانات ، والطيور ، التى يكون لها مغزى خيالى ، متفقة مع عقلية الطفل فى هذه المرحلة ، ومسايرة لتفكيره وادراكه. ويمكن ان نذكر على سبيل المثال طائفة من الموضوعات التى يميل اليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهى موضوعات لا نقصد بذكرها ترتيبا معينا وانما القصد هو ابراز نوع الموضوع وطبيعته التى تتناسب مع هذه السن :

قصة جوليفر	مدينة الملاهى
ساحر اوز	السوق
الجندى الصفيح	عسكرى المرور
عقلة الصباع	بائع اللعب
ابو رجل مسلوخة	حظائر الحيوانات
السن فى بلاد العجائب	وابور الزلط
السندباد	المسافرون
الزمار والفيران	حديقة الحيوان
الحاوى	الامومة
الاراجوز	المسحراتى
السيرك	

ويلاحظ أن هذه الموضوعات جميعها تتضمن صفات متميزة ترتبط بالخيال أكثر من ارتباطها بالواقع ، ونجاحها متوقف على طريقة تقديمها للتلاميذ من هذه الوجهة .

الاسلوب الفنى : ويقصد بالاسلوب النمط السائد الذى يميز تلميذا عن آخر . والنمط أصلا مرتبط بشخصية التلميذ ، وجزء لا يتجزأ منها ، وهو انعكاس لحالة التلميذ الجسمية ، والانفعالية ، والعقلية . وتظهر بوادر النمط واضحة للمدرس من تتبعه لسلسلة أعمال التلميذ الناجحة : فالطفل الانطوائى يختلف تعبيره عن الطفل الانبساطى ، كما أن هناك طائفة من التشكيلات الفنية المختلفة التى تميز نمطا عن نمط آخر ، منها : المعمارى، والزخرفى ، والرمزى ، والوصفى ، والتعددى .... وما الى ذلك ، ومن الجائز أن يجمع التلميذ فى تعبيره بين نمط وآخر اذا كان هذان النمطان متعارضين ، كالنمط التجريدى والنمط المعمارى ، أو النمط الوصفى والنمط التعبيرى ، أو كالنمط الرمزى والنمط اللمسى . فالاصل فى كل نمط أن يؤكد ناحية معينة ، وهى أحيانا لا تتعارض مع ناحية أخرى يمكن

ان تميز وجها آخر لموضوعه . فالتجريدى مثلا يخلص الاشكال من عواملها العارضة ليؤكد بعض القيم الدائمة ، بينما المعمـــارى يبحث عن الاسس البنائية التى تقوم عليها الصورة ، ولذلك يمكن أن يكون نمط الطفل معماريا وفى نفس الوقت تجريديا ، وكذلك الحال عند ما نتحدث عن النمط التعبيرى والوصفى . فالاساس فى التعبير هو ابراز الناحية الانفعالية ، والاساس فى الوصف هو تسجيل مظاهر الطبيعة كما تراها العين فى أية لحظة يمكن أن نتصورها فيها وهى تسجل الاشياء كعدسة الكاميرا ، وفى هذه الحالة قد نجد تلميذا تعبيريا وفى نفس الوقت يتجه تعبيره ناحية الوصف ، ولـكن ليست هذه دائما قاعدة ، اذ ان المهم فى النمط الظاهرة الغالبة المتميزة التى تعطى تعبير التلميذ طابعه الفنى ، وقد يغلب فى هذا الطابع الناحية الوصفية او الرمزية أو التعبيرية ...... الخ فاذا ما تبين المعلم انماط تلاميـــذه ، استطاع أن يوفق بين توجيهه وانماطهم ، وبين تحقيق أهدافه المنشودة من الخطة ومن كل درس على حدة .

الخامات الملائمة : ويتلاءم مع النقط السابقة كثير من الخـامات التى يعشقها التلاميذ فى هذه المرحلة ويستطيعون التعبير بها ، وأهمها : الالوان الشمعية ، والوان الباستل ، والوان الجواش ، والصبغات ، والمداد بأنواعه المختلفة . ويتوقف نجاح كل تلميذ على طريقة اعداد الخامات وتقديمها له . فالمدرس الناجح يعد الخامة ويجربها قبل أن يقدمها للتلاميذ ، وذلك ليتعرف امكانياتها ، ويتكهن بآثارها ومدى ملاءمتها للتعبير عن الموضوع . والورق الذى يقدمه المدرس لتلاميذه يختلف فى ألوانه ، وفى خشـونته ، وكل نوع من الورق يتلاءم مع موضوع معين ، ومع أداة يستخدمها التلميذ للتعبير عن أفكاره . فالورق الاسود مثلا يمكن أن يستخدم بيسر كأرضيـة لرسوم بألوان الجواش مباشرة ، كما يمكن أن يكون أرضية ملائمة للرسم بلون أصفر ، أو أبيض ، أو برتقالى ناصع . وتغيير لون الورق ، أو حجمه ، أو ملمسه ، له قيمة فى النتائج التى يصل اليها التلاميـــذ ، وله تأثير على تغيير العادات الآلية التى يصل التلاميذ الى درجة الثبوت فيها نتيجـــة تكرار للخامة ، والاداة على وتيرة واحدة .

معالجة الازمات الآلية : ويستطيع المدرس أن يوجه التلاميذ لمعالجة اللازمات الآلية التى تظهر فى رسومهم بوسائل عدة كان يقدم الموضوع من وجهة نظر جديدة ، ويغمره بنواحى انفعالية مثيرة ، أو يغـــير فى الخامة والادوات المستخدمة ، أو يغير فى حجم الورقة أو لونها وأ ملمســـها ، أو يقوم بدراسة تحليلية نقدية مقارنة لانتاج التلاميذ بحيث تظهر العيـوب والمحاسن واضحة جلية ، أو يعرض وسائل معينة من انتاج الفنانين تتفق مع الهدف الذى يبغى تحقيقه ، ويناقش تلاميذه فى القيم التى تتضمنها

هذه الاعمال ، حتى يكتسب منها خبرة تعينه على صوغ خبراتهم بطريقة مغايرة للعادات التى جمدت . والاساس فى كل ذلك هو تكوين اتجاهات تربوية سليمة نحو الابتكار . وذلك بخلق العقلية المفكرة التى تعتمد على نفسها فى البحث عن ايجاد حلول مناسبة للمشكلات التى تواجهها . واذا فشل المدرس فى ايجاد مثيرات جديدة يغير بها من النهج الروتينى المتبع عند تلاميذه تحول انتاجهم الى رموز ميتة لا تتضمن معنى أو حيوية .

الوسائل المعينة : ليس من السهل أن تنمو الخبرات الفنية الا اذا كان التلميذ يعيش وسط بيئة فنية تشع بالقيم وبالاتجاهات التى يريدالمدرس ان يكسبها له . وتخلق هذه البيئة أو هذا الجو العام الذى يسود حجرة الرسم عن طريق الوسائل المعينة التى يختارها المدرس ليحقق بها اهدافه ، فهناك مشكلات لا حصر لها تتعلق بالاصول الفنيـة لاستخدام الخامات المختلفة ، وادووات العمل ، قد يحاول التلميذ أن يتكشف منها بطريقته الخاصة مايساعد تعبيره على النمو ، ولكنه قد يأخذ وقتا طويلا ليصل الى كشفه هذا . والمعلم الواعى هو الذى يحاول جادا أن ييسر لتلاميذه نماذج مختارة توضح أصول الصنعة المتبعة فى أنواع مختلفة من التعبيرات ، فيمكنه ان يعرضها فى لوحات تتغير من حين لآخر ، ولكى يبين المدرس مثلا درجات اللون الواحد ، يمكنه أن يستخدم مستطيلات مغطاة بهـذه الدرجات ، وملصقة على لوحة بيضاء ، ليشعر التلاميذ بالاختلافات بين هذه الدرجات، ثم يبينها وهى مستخدمة فى بعض أعمال الفنانين أو الاطفال . كما أن القلم الرصاص ، الذى يعتبر أداة منتشرة فى التعليم ، لا يدرك التلاميذ أساليب استخدامه الا بطرق غشيمة ، فى حين أن هذا القلم ينطـوى على خبرات كثيرة فى استخدامه ، ويمكن أن توجد به نغمـات متنوعة ، وتهشيرات مختلفة، ويمكن اذا ما فهمت هذه الخبرات أن تسـاعد على ابراز كيان التعبير ، واكسابه التكامل المنشود ، وكذلك الحال فى الالوان المتوافقة ، أو المتباينة ، التى يستطيع المدرس أن يخلق لها وسائل الايضـاح التى تعين التلاميذ على تفهم المنطق فى تنظيم الالوان فى علاقات فنية اخاذة .

ان المشكلات التشكيلية سواء فى ايجاد النغمات اللونية ، أو العلاقات الخطية ، او ادراك ملامس السطوح ، أو تفهم الالوان المتباينة ، أو المتوافقة، أو ايجاد الصلة بين الارضيات وأشكالها ـ كلها مشكلات لا يستطيع التلميذ أن يتفهمها بمجرد أن يستمع الى نصح شفهى من المدرس ، وانما يجب أن ينبع كل شرح مدلولات تبين ما يعنيه المدرس وما يهدف اليه ، ولم يعد هناك شك فى قيمة التوجيه عن طريق الوسائل المعينـة ، فالمدرس الذى لا يعلم أنه مدرس سلبى يترك عاد عملية التوجيه للظروف العارضة ، فى حين أن المدرس المتمكن هو الذى لا يترك فى مجال الخبرة التى يقدمهـا للتلاميـذ جانبا الاويدرسه دراسة واعيـة ، ليضمن تكامل الخبرة

وانسجامها ، ولذلك فان شرح الموضوع واعداد الخـامات ، والوسائل ، والادوات ، ووسائل الايضاح ، والنقد والتوجيه ، كلها أمور مرتبطة ، واذا اهمل المدرس جانبا منها ادى ذلك حتما الى ضعف فى النتيجة النهائية .

التوجيه البنائى : ان التوجيه البنائى لا يمكن أن يتم اذا ترك التلاميذ يتلقفون توجيههم من المصادفات . فالمدرس يوجه أحيانا بطريق غير مباشر عندما يعد لكل جانب فى درسه لوازمه المطلوبة ، وهذا نوع من التوجيـه يسبق شرح الدرس أما التوجيه التالى فيأتى فى طيات الشرح نفسـه . والتوجيه الثالث يأتى عندمروره علىالتلاميذ ، ونقدهلرسومهم ، وقراءتها ، ومناقشة كل تلميذ فيما يعمل . والتوجيه يكون بنائيا اذا اعتمد على لغة التلميذ الاصلية التى تكيفت وفقاالاهداف الدرس وغاياته . والتوجيـه هو المرحلة الوسطى بين الحرية المطلقة والاملاء . والحرية المطلقة معناهـا ترك التلميذ يعمل ما يشاء دون التقيد بأى قيم قد يستفيد منها اذا جاءته من شخص أنضج . فى حين أن الاملاء هو فرض القيود على التلميذ الذى يرددها بدون فهم تنفيذا لاوامر المدرس ، وخوفا من بطشه . أن الاسلوب الاول لا يعلم ، كما أن الاسـلوب الثانى يؤدى الى نتائج وقتية زائفـة ، والتوجيه فى الحقيقة هو معاونة التلميذ على أن يتكشف طريقه ، ومعنى هذا أن المدرس سيبدأ بتفهم لغة التلميذ الفنية ، ويحاول أن يكون فكرة واضحة عن رمـوزه ، ونمطه ، وعمره الفنى ؛ ومن هـذه الفكرة يترسم المدرس خطوطا ينسيرها أمام تلميذه ليختبر منها بعـد فهم واقتناع كل ما يساعده على أن ينمى تعبـيره ، ويصقله . ان المدرس يكسب تلاميذه كثيرا من العادات فى أثناء عمليـة التوجيـه ؛ يكسبهم الدقة ، والبحث ، والتفكير ، وادراك العـلاقات ، كما يكسبهم المعرفة التى تجعـل أذهانهم متفتحة ، قابلة للنمو والتطـور . أما المدرس الذى لا يدرك مسئوليته فنجده يغلق على تلاميذه كل هذه المنافذ .

التقويم : ويقصد به قياس ما حققه الدرس من الاهداف المنشودة . ويتضمن التقويم عادة تحليلا لكل الخطوات التى اتبعت عند تحضـير الدرس ، واعداده ، وشرحه ، وعند توجيه المدرس لتلاميذ الى أن تنتهى النتائج . والتقويم يتضمن تحليلا نقديا لكل هذه النقط ، يبين محاسنها ومثالبها ، وكيفية تعديل موقف المدرس بالنسبة لها فى دروسه القادمة . كما أن التقويم يتضمن الاشارة الى مستوى النتائج التى حققها التلاميذ . والنتائج يجب أن ينظر اليها من الزاوية التشكيلية ، والانفعاليـة ، ومن ناحية صلتها بالطبيعة ، ومدى تحقيقها لاسلوب التلميذ الفنى المميز ، اى ينظر اليها من كل الجـوانب التى ذكرت كأسـاس فى الخطة ، ويشتمل التقويم أيضا على مقدار ما حصله التلميذ من نمو فى مهاراته ، واتجاهاته ، وعاداته ، بالنسبة للدروس السابقة .

وللتقويم جانب يتعلق بالتلميذ نفسه الذى يعرض رسمه من آن لآخر على مدرسه أو زملائه ليستطلعهم الرأى فيما اجاد فيه وما نجح فى تحقيقه ولذلك يمكن أن يلعب الفنى دورا حيا فى استثارة المنافسات حول بعض القيم التى يتضمنها . وهذه العملية تعطى قيمة خاصة للرسم من الناحية الاجتماعية .

ويتضمن التقويم أيضا حصرا للنتائج الناجحة ، والمتوسطة ، والضعيفة وعمل احصائية عن عدد هذه الحالات فى كل مرة ليتبين المدرس الى اى حد يزداد عدد الممتازين من تلاميذه ، وفى نفس الوقت يستطيع ان يرسم خططا يتعهد بها الضعاف منهم .

ومن دلائل العملية التقويمية ما يكونه الطفل من اتجاهات نحو الوعى بالقيم الفنية ، وتظهر هذه الجوانب فى نهاية العام عادة عندما يستعرض المدرس ما حققه تلاميذه من آثار فى النواحى الآتية :

١ ـ ازدياد القدرة على الحكم فى استخدام الالوان ، وملامس السطوح ، والوصول الى تكوينات اكثر تكاملا .

٢ ـ نمو القدرة على التعبير ، واقتناع الطفل بأهمية ما ينتج من خامات الفن .

٣ ـ نمو حساسية الطفل بالاشكال المرئية عامة ؛ واستجابته الجمالية لها .

٤ ـ نمو مقدرة الطفل على استخدام الخامات بطرق اكثر ذكاء .
٥ ـ نمو مقدرة الطفل على استخدام بعض ادوات الفن .
٦ ـ نمو وعى التلميذ بأهمية المحافظة على بعض الوسائل والعدد والخامات وصيانتها .

٧ ـ نمو مقدرة التلميذ على استخدام الفن فى وقت الفراغ .
٨ ـ نمو مقدرة التلميذ على الاستمتاع بالفن خارج المدرسة .
٩ ـ نمو قدرة التلميذ فى الاعتماد على نفسه فى الانتهاء من عمله الفنى وتشطيبه .

١٠ ـ نمو قابلية التلميذ على تقبل الاشكال ، والاصول الفنية الجديدة ، والتجريب بالخامات المختلفة .

١١ ـ نمو معلومات الطفل عن طبيعة الخامات التى يستخدمها ، والاساليب السليمة لاستخدامها .
١٢ ـ نمو عادات سليمة عند الطفل فى تذوق القيم الفنية .

تدريس حقوق الانسان

للاستاذ نجيب يوسف بدوى
مدير قسم اليونسكو المساعد
بوزارة التربية والتعليم المركزية

اقرت الجمعية العامة لهيئة الامم المتحدة الاعلان العالمى لحقوق الانسان فى العاشر من ديسمبر (كانون الاول) عام ١٩٤٨ . ويشتمل هذا الاعلان على ديباجة وثلاثين مادة تتناول حقوق الانسان وحرياته الاساسية الفردية والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وهو أول وثيقة من نوعها ذات صبغة دولية تحدد هذه الحقوق ، وتقرر المساواة فى هذه الحقوق بين جميع الافراد وجميع الامم . فهى لا تفرق فى هذه الحقوق بين الافراد على أساس السلالة أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين . ولا تفرق فيها بين الدول على أساس القوة أو المركز الدولى .

وتدعو الحاجة الى تنمية احترام حقوق الانسان وحرياته الاساسية ليسير الناس على هديها فى معاملاتهم وفى علاقاتهم بعضهم ببعض ، وليعم أثرها ويتغلغل فى أفكار الناس وأعمالهم وفى سلوك الجماعات واتجاهاتها ، وذلك بالعمل على نشر هذه الوثيقة واذاعتها وعرضها وتفسيرها ، وخاصة فى المدارس ومعاهد التعليم .

ويعد تعريف الجيل الناشىء من مواطنى الغد بحقوق الانسان واجبا من أهم واجبات التربية وغرضا من أسمى غاياتها وأهدافها ، لان اساس فهم هذه الحقوق واحترامها والمحافظة عليها يجب أن يبنى فى المدرسة . ولتحقيق هذه الغاية ادخلت كثير من الدول دراسة حقوق الانسان ضمن المناهج المقررة فى مدارسها . كما أن وثيقة الاعلان العالمى لحقوق الانسان من أهم الموضوعات التى تعنى بتدريسها المدارس المشتركة فى مشروع التربية من أجل التفاهم الدولى .

ويجب أن يضع المدرس نصب عينيه فى تدريس حقوق الانسان حقيقتين على جانب كبير من الاهمية : الحقيقة الاولى ، هى أن وثيقة

حقوق الانسان وان كانت قد لقيت قبولا اجماعيا ، ووافقت عليها كافة الدول ، فما من دولة واحدة استطاعت حتى الآن ان تحقق كافة المبادىء التى تشتمل عليها هذه الوثيقة . وذلك لان هذه المبادىء عبارة عن مثل عليا . وقد تتعارض هذه المثل مع عالم الواقع . ولم توضع هذه الوثيقة لدولة معينة بالذات ، بل وضعت لكافة الدول . ومن أشق الامور التوفيق بين الحقوق والقوانين والنظم فى مختلف الدول . واذا أمكن تحديد هذه الحقوق فى صيغة مقبولة ومتفق عليها من الجميع ، فلامفر – عند التطبيق – من وجود اختلاف بين النظم والاوضاع التقليدية السائدة فى كل دولة ، وبين وثيقة حقوق الانسان . وهذه الوثيقة غير ملزمة . وليس هناك هيئة تنفيذية او تشريعية لضمان تنفيذها . وانما تقرر قوانين كل دولة مقدار الحقوق التى يتمتع بها مواطنوها . وعلى الرغم من أن دساتير كثير من الدول وقوانينها تشتمل بعض أحكامها على مواد تتفق مع وثيقة حقوق الانسان ، فانها تشتمل كذلك على مواد تخالف نصوص هذا الاعلان ، وذلك نتيجة وجود نظم تقليدية متوارثة ، وأوضاع رسخت أصولها فى العقائد وفى التاريخ . فليس من السهل تغيير هذه النظم وتلك الاوضاع طفرة واحدة بمجرد صدور هذا الاعلان . ولذلك فان تدريس هذا الوضوع يتطلب من المدرس الشىء الكثير من الحرص واللباقة .

والحقيقة الثانية : هى أن حقوق الانسان وحرياته ، يقابلها واجباته ومسئولياته . وتؤكد المادة ٢٩ من وثيقة حقوق الانسان هذه الحقيقة وتنص نصا صريحا على هذه الواجبات : واجبات الانسان نحو المجتمع .. وواجباته نحو القانون والنظام العام . وواجباته نحو حقوق الآخرين وحرياتهم ، التى يعتبر احترامها شرطا أساسيا لتمتع الانسان بحقوقه وحريته . ولذلك يجب أن يرشد المدرس تلاميذه الى ما لهم من حقوق وحريات ، وما عليهم من واجبات ومسئوليات ، وأن يعودهم على احترام حقوق الآخرين .

ويمكن ان يبدأ تعليم حقوق الانسان فى أولى مراحل التعليم ، ويستمر فى مراحلة التالية ، على أساس أن العادات والاتجاهات التى تتكون فى الصغر ، يكون لها أعمق الاثر فى حياة الفرد فى الكبر . ويمكن أن يبدأ تعليم الطفل حقوقه وواجباته فى المنزل بتوجيه واشراف الوالدين ، وذلك بتعويده آداب السلوك ، وبتهذيب علاقته باخوته وبأقرانه .

وليس الغرض من تدريس وثيقة حقوق الانسان ، أن يستظهر التلاميذ المواد التى تشتمل عليها ، وانما المعول عليه فى تدريسها هو مدى ما توفره المدرسة من المواقف الطبيعية والفرص التعليمية التى يمارس فيها التلاميذ

حقوقهم وواجباتهم عمليا فى المدرسة ، ومدى ما تحدثه هـــذه الخبرات الملموسة من التغيير فى اتجاهات التلاميذ وفى سلوكهم . وتتوقف تنمية احترام الحق واداء الواجب الى حد كبير على الروح التى تسود المدرسة. ان الطريقة التى يعامل بها التلميذ فى المدرسة هى خير بداية لتقويم سلوكه

ولتنمية الاتجاهات السليمة نحو الآخرين . ولذلك يجب أن تهيىءالمدرسة جوا يستطيع فيه كل عضو من اعضاء المجتمع المدرسى أن يمارس حقوقه وواجباته ، وأن يحترم حقوق الآخرين .

وهناك طرق عديدة لتدريس الاعلان العالمىلحقوق الانسان . وتختلف هذه الطرق فى مختلف مراحل التعليـــم . فبالنسبة لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية يراعىتبسيط مواد هذا الاعلانوذلك اما باعادة صياغة كل مادة من مواده الثلاثين بلغة سهلة فى سطر واحد او سطرين ، اوبتجميع مواد الاعلان حول عدد قليل من المبادىء الاساسية : كالمساواة ــ والعدل ــ والجزاء ــ والزمالة ــ والامن ــ ووقت الفراغ ــ والمجتمع ــ والواجبات . ويدرج تحت كل مبدأ من هذه المبادىء مضمون المواد التى تفسره بأسلوب سهل واضح . فيصبح هناك نحو ثمانية مبادىء عامة بدلا من ثلاثين مادة .

أما بالنسبة لتلاميذ المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين ، فهناك طريقتان لتدريس حقوق الانسان هما : الطريقة التاريخية ، والطريقة الوظيفية .

الطريقة التاريخية تعنى بتتبع المراحل التى مر بها كفاح الشعوب من اجل استخلاص هذه الحقوق ، ابتداء من « العهـــد الاعظم » وملتمس الحقوق فى بريطانيا . . واعلان حقوق المواطن فى ابان الثورة الفرنسية . . ووثيقة اعلان استقلالالمستعمرات الامريكية . . وعصر النهضة. . والثورة الصناعية . . وقيام الحكم الديموقراطى . . وكلها موضوعات مألوفة فى مناهج التاريخ المقررة . ان التتبع التاريخى لقصة الكفاح الذى ادى الى اصدار وثيقة حقوق الانسان يبين لنا أن تاريخ البشرية منذ اقدم العصور انما هو جهاد متواصل فى سبيل استخلاص هـــذه الحقوق ، وأن ثورات الشعوب الكبرى حرصت دائما على تسجيل هـــذه الحقوق فى مواثيق انتصاراتها .

أما الطريقة الوظيفية فتقوم على اساس ان وثيقة حقوق الانســـان تشتمل على مثل عليا وامور معنوية لا يحسن التلميذ ادراكها ما لم تترجم الى خبرات مادية ملموسة تتمشى مع قدراته وتتجسم فيما يلمســه من العلاقات بينه وبين غيره فى حياته اليومية داخل المدرسة وخارجها . ولذلك تعنى هذه الطريقة بتفسير مواد الاعلان العالمى لحقوق الانسان على أساس العلاقات الانسانية السائدة فىنطاق الاسرة والحياة المدرسية أولا ، ليمهد

ذلك للدخول فى مجال أوسع يشتمل على المجتمع المحلى ، ومنه الى الاقليم المجاور ، ثم الى الدولة عامة ، ثم من الدولة الى علاقات الدول بعضها بالبعض الآخر اى فى المجتمع العالمى بوجه عام .

وليس هناك تعارض بين الطريقة التاريخية والطريقة الوظيفية ، أو بين طريقة الترتيب المنطقى وطريقة الترتيب السيكولوجى ، فكلتاهما مكملة للاخرى ، ويمكن الجمع بينهما . والطريقة التاريخية أكثر ارتباطا بالمناهج المدرسية ، ويمكن تنفيذها من واقع مناهج التاريخ المقررة . اما الطريقة الوظيفية فتطبق فى مجال النشاط الحر خارج مناهج الدراسة . ويمكن أن تستخدم هاتان الطريقتان لدراسة الاعلان العالمى لحقوق الانسان فى مجموعه ، أو لدراسة كل مادة من مواد هذا الاعلان على حدة . ومن المألوف فى كثير من المدارس اختيار مواد هذا الاعلان لدراسة الخاصة بهاتين الطريقتين . فتختار خمس أو ست من المواد التى تتفق مع نوع المدرسة ، وطبيعة المناهج المقررة فيها ، ومستوى التلاميذ وميولهم . فتعنى معاهد المعلمين بصفة خاصة بالمواد المتعلقة بالتربية والثقافة ، وتعنى مدارس البنات بالمواد الخاصة بالاسرة وبحقوق المراة ، وبحقوق الطفل التى اعلنت منذ وقت قريب . ونختار فيما يلى بعض مواد الاعلان العالمى لحقوق الانسان كأمثلة نعالج كل منها مرة بالطريقة التاريخية وأخرى بالطريقة الوظيفية .

المادة ٤ — لا يجوز استبعاد أى انسان أو استرقاقه ، فالرق والاتجار بالعبيد محرمان فى كافة اشكالهما .

يتضمن تاريخ الرق والغائه دليلا على التقدم الذى حققته البشرية ، كما ينطوى على عظة بليغة ودرس نافع .. فمنذ مئة سنة خلت كان الرق وضعا مألوفا وشائعا .. وظل الحال كذلك طوال العصور القديمة .. اذ كان الظافر يستعبد الاسرى والاسيرات فى اغلب الاحيان .. فالارقاء هم الذين شيدوا الابنية العظيمة فى مصر القديمة .. وكذلك فى آشور ، حيث لم يقتصر البيع فى الاسواق على العبيد وأسرى الحرب ، بل كان ينفذ بالمدينيين العاجزين عن الوفاء وبالمجرمين .. وكان الرق شائعا فى العهد الرومانى .. وفى العصور الوسطى .. وبعد الكشوف الجغرافية اتخذ الرق مظهر استعباد بعض الشعوب لبعضها الآخر على نطاق واسع .. وفى مستهل القرن السادس عشر بدأ تصدير الزنوج الافريقيين الى أمريكا للعمل فى زراعة السكر والقطن والتبغ .. ويقدر عدد الزنوج الذين نقلوا الى أمريكا بين القرن السادس عشر والتاسع عشر بنحو اثنين وثلاثين مليونا .. وكانت أوضاع النقل فى سفن النخاسة دونها الاهوال . فاذا

ما تمكن زنجي من الوصول سالما الى المكان المقصود ، كان أربعـــة سواه يلاقون حتفهم سواء أثناء محاولات القبض عليهم أو أثناء السفر .. وكان الارقاء مجردين من سائر الحقوق . فكان فى الامكان اقتناؤهم كالسلع من الاسواق حيث كانوا يباعون بالمزاد العلنى ، فيصبحون ملكا لاسيادهم الذين لهم الحق المطلق فى قتلهم او ابقائهم على قيد الحياة ..

اثارت هذه الاعمال الوحشية سخط الضمير الانســـانى ، وارتفعت اصوات المصلحين ودعاة تحريم الرقيق .. وقد تم الغاء الرق بصورة عامة فى العالم على مرحلتين ، ففى الاولى منعت المتاجرة بالعبيد أى النخاسة ، وفى الثانية ألغى الرق نفسه واعتق العبيد ، وكانت الدانمرك أول بلد منـــع النخاسة فى عام ١٨٠٢ .. كما أن اسم ويلبر فورس ما ازل مقرونا بالحملة التى شنت فى انجلترا فى هذا السبيل والتى أسفرت عن فوز مبين فى سنة ١٨٠٧ عندما اقدمت انجلترا على الغاء النخاسة فى جميـــع ممتلكاتها . وأصبح العتق شاملا فى سنة ١٨٢٨ .. والغيت النخاسة واعتق الرقيق فى هولندا وأسبانيا والبرتغال وفرنسا تدريجيا فى النصف الاول من القرن التاسع عشر .. أما فى الولايات المتحدة فقد نشرت الســـيدة « هاريت بتشر ستو » قصتها المشهورة « كوخ العم توم » وكانت هذه القصة من امضى أسلحة الحملة لالغاء الرق فى الولايات المتحدة .. وعلى اثر انهـــزام الاتحاد الجنوبى فى الحرب الاهلية ، اعلن الرئيس الامريكى ابراهام لنكولن فى ديسمبر عام ١٨٦٥ الغاء الرق الغاء كاملا .

ويمكن استكمال هذه الدراسة التاريخية بتفنيد الخرافة القائلة بامتياز بعض الاجناس على بعضها الآخر ، أو بدراسة المادة الثانية من وثيقة حقوق الانسان التى تنهى عن التمييز بين الناس بسبب الســـلالة أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين .. أو بذكر أمثلة من مشاهير القادة الافريقيين فى شتى الميادين : رالف بانش فى الامم المتحدة ، باترسون بطل العـــالم فى الملاكمة ، نيكروما وجوموكينياتا ، ولوممبا .. وغيرهم من أبطال الجهاد فى سبيل الحرية والاستقلال .

أما الطريقة الوظيفية فتوضح المادة الرابعة من حقوق الانسان الخاصة بتحريم الرق وتجارة الرقيق بتمثيلية قصيرة من ثلاثة فصول . الفصـــل الاول : يصور مشهدا فى سوق الرقيق . والغرض منه اظهار مساوىء الرق وشروره . والفصل الثانى : عن حياة أحد المصلحين من دعاة الغاء الرق . والفصل الثالث : عن تحرير العبيد ويصور مشاعرهم عنـــدما أصبحوا أحرارا . وهذا المثال نقلا عن تجربة قامت بها احدى المدارس فى انجلترا . ولا أذكره هنا لكى نقتبسه بحذافيره . فالمشهد الاول فى سوق الرقيق ويرى فيه تاجر الرقيق وبيده سوط كبير ويوحى منظره بالغلظة والقســـوة ،

يسوق اثنين من الارقاء مكبلين بالاغلال وقد بدت عليهما سمات الذلة والخضوع ، وبعض المشترين الذين يعاينون (البضاعة) فيتحسسون عضلاتهم وينظرون فى أسنانهم ثم يزايدون على أثمانهما . .

لا يصح عرض هذا المنظر فى مدارسنا . ولا يمكن أن يوافق عليه ناظر مسئول . ولست أدرى كيف يمكن ان يحقق مثل هذا المشهد أهداف التفاهم الدولى أوحقوق الانسان . وما هى نوع الاتجاهات والانطباعات التى يمكن أن يتركها فى نفوس التلاميذ ؟ من المرجح أنه يؤدى الى مزيدمن التعصب ومزيد من التفرقة العنصرية ، ولا يمكن أن يخدم بأية حالأهداف التفاهم الدولى . ولذلك ينبغى أن نحدد منذ البداية الغايات التربويةالتى يمكن أن تحققها دراسة أى موضوع من هذه الموضوعات وطريقة د استه . وأمامنا أمثلة واقعية كثيرة وصور رائعة من كفاح الشعوب الافريقية فى سبيل الحرية والاستقلال ، فلنختر منها مادة التمثيليةوموضوعها ، بحيث تحقق أهداف التحرير ، وتؤكد الدعائم التى تقوم عليها مسئوليات شعبنا الذى يعد فىطليعة الشعوب المكافحة من أجل حقوق الانسان المغتصبة .

المادة ٢٧ ـ (١) لكل انسان الحق فى الاشتراك بمحض ارادته فىحياة المجتمع الثقافية وفى الاستمتاع بالفنون . .

تشتمل الفنون على مظاهر كثيرة ومتنوعة ، منها العمارة أو هندسة البناء والنحت والتصوير ، ومنها التمثيل والرقص والموسيقى ، ومنها الادب والشعر والغناء . . وغير ذلك من وسائل التعبير . ويمكن اختيار بعض هذه المظاهر الفنية وتتبعهافى عصورالتاريخ ، وعند مختلفالشعوب . وقد تكون هذه الدراسة التاريخية فى نطاق التاريخ القومى أو فى رحاب التاريخ العالمى . وتختلف هذه الدراسة التاريخية من صف الى صف بحسب طبيعة منهج المقرر وميول التلاميذ . ولكل عصر طابع فنى خاص يميزه . فالطراز الفرعونى يختلف عن الطراز الاغريقى أو الرومانى أو الاسلامى أو الذى يرجع الى عصر النهضة . وتعنى مناهج التاريخبطبيعتها بابراز السمات الفنية المميزة لكل عصر . فاذا كان منهج التاريخ يشتمل على التاريخ الفرعونى فانه يعنى عادة بدراسة العمارة والنحت والتصوير فى الدول القديمة والوسطى والحديثة . واذا كان المنهج المقرر يشتملعلى دراسة العصور الوسطى ، فانه ينصعلى دراسةمظاهر الفنون الاسلامية . واذا كان عصر النهضة مقررا فى المنهج فان دراسة مظاهر النهضة الفنية فى هذا العصر وبعض مشاهير الفنانين وأعمالهم تعتبر جزاء لا يتجزأ من هذا المنهج . وعلى ذلك يمكن أن تكون الدراسة التاريخية لالمادة ٢٧ من حقوق الانسان ، الخاصة بالفنون من واقع المناهج الدراسية المقررة فى

التاريخ . وتقتضى دراسة هذه المادة على الوجه الاكمل التعاون المستمر الوثيق بين مدرس التاريخ ومدرس التربية الفنية . وليكن الغرض من هذه الدراسة تقدير الاعمال الفنية وتذوقها ، وادراك أنه ما من عصر الا وله ميراثه الثقافى ، وأن الروائع الفنية الخالدة ليست ملكا لشعب دون شعب ، ولا هى وقفا على عصر دون عصر ، ولكنها تراث الانسانية جمعاء .

وتعتبر الطريقة الوظيفية مكملة للطريقة التاريخية . والمجال الحقيقى للطريقة الوظيفية هو النشاط المدرسى . فيمكن استكمال دراسة المادة ٢٧ الخاصة بالفنون وذلك بتنظيم رحلات لزيارة المتحف والمعارض الفنية . وهذا امر مألوف تقوم به معظم المدارس ، ولكنه فى هذه الحالة سيكون موجها الى غرض ومدفوعا بحافز . والحقيقة أن الاسماء هى الجديدة ، أما المسميات فهى طرق عادية ومألوفة . لنا اذا شئنا أن نستغنى عن الاسماء الجديدة كالطريقة الوظيفية فى مقابل الطريقة التاريخية ؛ أو طريقة الترتيب السيكولوجى فى مقابل الترتيب المنطقى . ولنقل ببساطة أن معظم مواد وثيقة حقوق الانسان اما أن تدرس ضمن منهج التاريخ المقرر أو فى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة .

جماعة حقوق الانسان

يمكن تكوين ناد أو « جمعية حقوق الانسان » بالمدرسة ضمن جمعيات النشاط المدرسى . لتقوم بدراسة مواد الاعلان العالمى لحقوق الانسان باستخدام الطرق القائمة على النشاط . وتكون مهمتها كذلك نشر الوعى بحقوق الانسان بين تلاميذ المدرسة باستخدام مختلف وسائل الاعلام ، كالاذاعة المدرسية وصحيفة المدرسة وصحف الحائط والصور والنشرات. كما تتولى تنفيذ برامج الاحتفال بيوم حقوق الانسان فى العاشر من ديسمبر فى كل عام . ويمكن تنفيذ فكرة هذه الجمعية فى اى مدرسة اعدادية أو مدرسة ثانوية باشراف أحد المدرسين المؤمنين بحقوق الانسان . وتختار هذه الجمعية لها رئيسا وسكرتيرا ، وتحدد مواعيد منتظمة لاجتماعاتها الدورية ، وتتولى تنظيم شئونها ووضع برامجها ، فتختار من حقوق الانسان المواد التى ترغب فى دراستها . وتحدد أنواع النشاط الذى ترغب فى القيام بها . ولنفرض انها اختارت المواد ١ ، ٢٥ من وثيقة حقوق الانسان .

المادة ١ — يولد الناس جميعا احرارا متساوين فى الكرامة والحقوق ، وكلهم قد وهب الرشد والضمير ، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضا بروح الاخاء .

فكيف يمكن معاملة الاجانب والغرباء بروح الاخاء ؟ قد تكون احدى الوسائل التى تلجأ اليها الجمعية لتحقيق هذه الغاية تبادل المراسلات مع تلاميذ الدول المختلفة الذين فى مثل سنهم . وتحتاج هذه المراسلة الى اعداد . فمن الضرورى معرفة لغة التخاطب وثمن الطوابع والمسافة والمدة التى تستغرقها الخطابات . وقد تقيم جمعية حقوق الانسان بالمدرسة حفلات للتعارف مع تلاميذ المدارس الاجنبية ، وتدعو اليها أبناء الجاليات المختلفة . وتتخلل هذه الحفلات تقديم أغان شعبية ورقصات وطنية .

المادة ٢٥ - (١) لكل انسان الحق فى مستوى للمعيشة ملائم لصحته ورفاهيته ولصحة أسرته ورفاهيتها ،ويتضمن هذا حقه فى المأكل والملبس والمسكن وفى الرعاية الطبية ..

وهنا قد تطرأ مشكلة الكساء وضرورة توفيره للفقراء . وقد تعرض لهم ظروف اللاجئين وما يقاسونه فى الشتاء . فيهتم تلاميذ الجمعية بالمساهمة فى معونة الشتاء ، بتنظيم حملةلمدة أسبوعتستخدم فيها وسائل الدعاية والرسوم واللافتات ، لجمع الملابس والاغطية الصوفية للفقراء وأبناء اللاجئين .

مشروع عن حقوق الانسان

١ - **الغرض** من هذا المشروع هو تعريف التلاميذ بحقوق الانسان وحرياته ، وبواجباته ومسئولياته ، وبكفاحه فى سبيل استخلاص هذه الحقوق ، والحاجة الى تحديدها باصدار وثيقةحقوق الانسان . ويناسب هذا المشروع تلاميذ المدارس الثانوية . ويمكن أن يقوم بتنفيذه تلاميذ الصف الواحد او الفصل الواحد .

٢ - **التمهيد** : لن يعدم المدرس وسيلة لجعل فكرة هذا المشروع تنبع من نفوس التلاميذ ، وذلك بالمحادثة الحرة ، أو بعرض نشرة أو فيلم عن حقوق الانسان ، أو بالتعليق على الحوادث العالمية الجارية التى يظهر فيها امتهان حقوق الانسان واهدارها ، مثل اغتيال لومومبا أو التنكيل بالاحرار فى الجزائر أو التفرقة العنصرية فى جنوب افريقية . ثم تقرأ وثيقة حقوق الانسان ، ويختار التلاميذ منها المواد الهامةالتىيصحاتخاذها أساسا للمشروع . ولنفرض أن التلاميذ وقع اختيارهم على المواد رقم ٤ - ٥ - ٩ - ١١ - ١٨ - ٢٣ - ٢٦ من الاعلان العالمى لحقوق الانسان .

٣ - **وضع الخطة** : يجب أن تدرس هذه المواد بطرق مختلفة تقابل مختلف الميول والحاجات . ولذا يقسم الفصل الى مجموعات تختص كل

مجموعة منها بدراسة مادة من مواد الاعلان . وتختار كل مجموعة مقررا أو رئيسيا مسئولا لها . ثم تختار الطريقة التى تدرس بها هذه المادة ، وطريقة عرضها على تلاميذ المجموعات الاخرى ، على النحو الآتى :

المادة ٤ ــ عن تحريم الرق وتجارة الرقيق ... توضحها تمثيلية .

المواد ٥ ــ ٩ ــ ١١ ــ عن القانون ... يوضحها تمثيل محاكمات يراعى فيها البساطة والايجاز .

المادة ١٨ ــ عن حرية الدين والتسامح ... توضحها أحاديث دينية.
المادة ٢٣ ــ عن حق العمل ، والحماية من التعطل ، والانضمام الى النقابات ... توضحها رسوم بيانية ولوحات ومقتطفات من الصحف .

المادة ٢٦ ــ عن التربية ــ يوضحها كتيب واحصاءات ورسوم بيانية لتزايد عدد التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم ومستوياته فى السنين المختلفة .

ثم يوزع تلاميذ الفصل على مختلف المجموعات ، كل بحسب ميوله وقدراته واستعداداته وتختص كل مجموعة بدراسة مادة وعرضها وتقديمها لباقى التلاميذ . ودور المدرس هو دور المرشد الموجه . وعليه أن يعد المواد والادوات والكتب والنشرات اللازمة لتنفيذ المشروع .

٤ ــ **التنفيذ :** تتوفر كل مجموعة من المجموعات على دراسة الموضوع الذى اختارته . ويقتضى منها ذلك الاطلاع الواسع فى الموضوع ، والتعبير عنه بالصور والرسوم والنماذج واللوحات . وبالنسبة للتمثيليات لابد من وضع الحوار ، وتوزيع الادوار ، واعداد المناظر ، وعمل البروفات . وقد يدعو المدرس المشرف على المشروع مقررى الجماعات الى عقد اجتماعات من وقت الى آخر اثناء تنفيذ المشروع ، ليتتبع مدى تقدمهم ، ويقوم أعمالهم ، ويزودهم بتوجيهاته وارشاداته .

وفى الوقت الذى يكون فيه عمل المجموعات جار على قدم وساق ، يبدأ التفكير فى اعداد العرض النهائى الذى ستقدم فيه كل مجموعة نتيجة عملها للفصل كله ، أو يقدم فيه الفصل بمجموعاته الخمس نتيجة عمله للمدرسة كلها ، أو للزائرين من أولياء أمور التلاميذ وأهل الحى . ولهذا الغرض يحسن استعارة قاعة المدرسة أو الصالة الخاصة بالحفلات . ويخصص جانب منها للمسرح ، والجانب الآخر للمعرض . ويفتتح الحفل بكلمة عن حقوق الانسان يحدد فيها الغرض من الحفل وهو تقديم مجموعة منتخبة من مواد هذا الاعلان . ثم يبدأ تقديم التمثيليات . ويحسن أن

يسبق تقديم كل تمثيلية قراءة المادة التى تعبر عنها . وبعد الفراغ من التمثيليات ينتقل المدعوين الى المعرض لمشاهدة المعروضات والرسوم والصور واللوحات التى توضح نشاط التلاميذ فى دراسة بقية موادحقوق الانسان . ويتولى تلاميذ لمجموعات التى أعدت المعرض شرح المعروضات والاجابة على أسئلة الزائرين .

٥ ـ **التقويم** : فى التمثيليات وفى المعرض مجال كبير لتقويم أعمال التلاميذ ، والحكم على ما حققوه من نتائج ، ومدى توفيقهم أو اخفاقهم . ويحسن الا يكون التقويم عملية ختامية ، وانما يستمرطوال تنفيذالمشروع. ويحسن كذلك أن يشترك فيه التلاميذ ، فيتعرفوا على نواحى الضعف ونواحى الاجادة .

* * *

أهـــداف التعـــليم الزراعـــى

(٢)

للدكتور مصطفى كامل بدران
استاذ مساعد بكلية التربية

بين الاهداف التعليمية والاهداف الزراعية

يلاحظ انه عند وضع الاهداف يلزم التمييز بين الاهداف الزراعيــة والاهداف التعليمية ، كما يلزم التمييز بين التعليم والخدمـــة . أنشئت مدارسنا للتعليم أو لتحقيق الاهداف التربوية . والاهداف التربويةتتعلق باحداث تغييرات مرغوب فيها فى سلوك التلاميذ . أما الاهداف الزراعية فتتعلق باحداث تغييرات مرغوب فيها فى الزراعة .

وقد يؤدى النجاح فى تحقيق هدف تعليمى الى احداث تغيير مرغوب فيه فى الزراعة . ولكن النجاح فى تحقيق هــدف زراعى قد لا يؤدى الى احداث تغيير مرغوب فيه فى التلاميذ. فمثلا اذا وافقنا علىالهدف الزراعى « زيادة استخدام الاسمدة » فان من الممكن تحقيق هذا الهدف عن طريق « زيادة استخدام الأسمدة » فان من الممكن تحقيق هذا الهدف عن طريق اعانة الفلاحين او الهدايا التى تقدم لهم أو بواسطة حملات تجارية ، ولــكن هذا يحدث دون أن يطرأ أى تغيــير يذكر فى معــرفة الناس أو اتجاهات سلوكهم أو قيمهم أو طريق تفكيرهم فيما يختص باستعمال المخصبات . أما اذا وافقنا على الهدف التعليمى « زيادة القدرة على استعمال المخصبات استعمالا رشيدا » فان هذا الهدف يتضمن برنامجا تعليميا لاحداثتغييرات مستديمة نسبيا فى الناس بالنسبة لمعلوماتهم واتجاهاتسلوكهم ومهاراتهم وقيمهم وطرق تفكيرهم فيما يختص باستعمال المخصبات . هذا الهدف الاخير قد تنتج عنه زيادة فى استعمال المخصبات . وقد يؤدى أيضا الى تغيير تربوى فى أهالى المجتمع . اذن يجب أن نتأكد من ان اهدافنا تربوية وليست مجرد أهداف زراعية .

بين التعليم والخدمة :

ويمكن تحديد الفرق بين التربية والتعليم من جهة وبين الخدمة من جهة أخرى. ان التربية تهدفالى تزويد الفرد أوالجماعة بقدراتجديدة ،

بينما تقوم الخدمة بأداء العملية وتترك الفرد الذى قامت بأداء الخدمة له ليس اكثر قدرة على أداء العملية مما كان عليه . ويتجلى هـذا الفرق فى عمل كل من المدرس الزراعى والمرشد الزراعى . ان الفلاح الذى يعمل فى الحقل بينما يقوم المرشد الزراعى بتقليم العنب له يتلقى خدمة ، لا تعليما.

ان احد القرارات الصعبة عند وضع أهداف التعليم الزراعى هو تحديد مكان الخدمات التى يمكن تقديمها للفلاح فى برنامج التعليم الزراعى . اذ توجد خدمات كثيرة غير الخدمات التعليمية يمكن أن يقدمها المدرسـون للفلاحين ، ولقد كون كثير من المدرسين شهرتهم عن طريق برامج للخدمة . واحيانا يسر رجال ادارة المدرسة أن يجدوا مدرستهم قد صارت مراكز خدمة ناجحة لكبار الموظفين وللزوار وللفلاحين .

ولكن القاعدة العامة واضحة فيما يختص بدور التعليم والخـدمات فى برنامج المدرسة . وهذه القاعدة العامة هى أن المدرسة يجب الا تشغل نفسها فى برامج الخدمة . فان تهيئة خدمات للفلاحـين يؤدى حتما الى لا شيء سوى المتاعب ، وطريق المتاعب احيانا جد قصير . ان المدرسة قد انشئت لأغراض تربوية . فاذا بدات فى تبنى اغراض اخرى فلايوجد نقطة تستطيع ان تقف عندها . والاعمال التعليمية وغير التعليميـة لا تمتزج بسهولة . ان المدرسة التى تحاول أن تخدم مجتمعا بأسره ، بدون تحيز وأ تمييز بين عناصره لا تستطيع أن تقدم خدمات لأفراد دون أن تقـدم خدمات تقابلها لباقى الافراد . ثم انها لا تستطيع أن تقدم خدمات من نوع ما وتمتنع عن تقديم خدمات من نوع آخر . وعندما يتدخـل المدرس فى عمل الاخصائى الاجتماعى أو المرشد الزراعى ، فان المدرس يتخذ لنفسه دورا غير دور المدرس ، وينظر اليه الاهالى (والمرشـد الزراعى) على أنه يتدخل فى شئون غيره . ان مدارسنا محدودة الامكانيـات ، فلا يصح أن تنصرف جهودها الى امور تشتت جهودها وتعطل اعمالها وتربك رجالها

وتؤدى الى قلة نموهم فى ميدانهم . واذا قامت المدرسة بخـدمات فانها تعرقل نشاط قوم يكسبون عيشهم من هذه الخدمات . ثم ان الميزانية المخصصة « للتعليم » لا ينبغى أن تصرف على غير التعليم » . وكثيرا ما اصاب المدرسين « صـداع » بسبب جمع اموال للخدمات . وكثيرا ما اتهموا بتقديم خدمات لا توازى ما دفع من أجلها . وكثيرا ما اتهمـوا بالتبديد .

غير ان لتقديم المدرس خدمات زراعية مبررات . ففى بعض الاحيان يكون من الصعب وضع خط واضح يفصل التعليم عن الخدمة . وقد تؤدى اتصالات المدرس بالفلاحين عن طريق الخدمات الى اتصـالات تربوية .

وكثير من المدرسين يتخذ الخدمات وسيلة للنهوض بالبرامج التربوية . وكثيرا ما تضغط المجتمعات على المدرسين ليقدموا خدمات اعتادت عليها تلك المجتمعات .

وقد تخطىء المجالس الاستشارية والمجتمعات عند وضع الاهداف ، فيوافقون على أهداف او على طرق لتحقيق الاهداف بحيث ينتج عن هذا برنامج للخدمة وليس للتعليم . ولذلك فان أول عملية تلزم عند توجيه المجتمع لقبول برنامج لاتعليم الزراعى هى التحقق من أن المجتمع يفهم الفرق بين الاهداف التعليمية والاهداف الزراعية . ان برنامج الخدمة يهتم بأداء العمليات بينما يهتم البرنامج التعليمى بتنمية قدرات الافراد على تادية هذه العمليات بانفسهم . والمدرسة الزراعية انشئت للتربية وليس للخدمة ، ولا تستطيع صرف جزء من جهودها للخدمة .

ولا يفهم من هذا نبذ صلة المدرسة بالفلاحين وبالزراعة . فلا ريب أن على مدرسى الزراعة ان يستعينوا بالتجارب الزراعية فى الحقول . ويجب أن يسعوا الى تعليم اكبر عدد ممكن من الناس فى الوقت نفسه ، طالما كان ذلك ممكنا . ان تعليم الفلاح وجيرانه على الطبيعة احدى الطرق التى تدعم التعليم الزراعى للتلاميذ . ويصح هنا التنبيه الى الفرق بين تعليم الفلاح وارشاده وخدمته .

ان على واضعى برامج التعليم الزراعى أن يملأوا هذا التعليم بالنشاط التعليمى لكيلا يجد المدرس وقتا للخدمات العشوائية. وعلى ادارة المدرسة وعلى المجالس الاستشارية ان تحمى مدرس الزراعة من ان يطلب منه احد اداء خدمة . ويجب أن يكون مرتب المدرس كافيا والا فانه يضطر لأداء خدمات تشغل بعض وقت عمله الاصلى ليحصل على ايراد اضافى ، فيهتم بالطريق الجانبى على حساب عمله الرئيسى .

الاهداف تتطور :

ان الاهداف مبنية على حاجات الانسان ، وهذه تتغير وتختلف من وقت لوقت ومن مجتمع لمجتمع ومن شخص لشخص . اذن ، يجب أن تعترى الاهداف عملية تغيير مستمرة . وربما كان أصلح من يستطيع اعادة النظر فى الاهداف هم المدرسون . فهم لن يهدأ لهم بال الى أن يروا الى أين هم ذاهبون ، وهم يعملون بطريقة ديمقراطية مع طلابهم . وهم يستجيبون لحاجاتهم الفردية . ولديهم فلسفة توجههم وتفيدهم فى تفسير تلك الحاجات وفى مساعدة طلابهم على تحويل الحاجات الى أهداف . وهم قادرون على تحسين هذه الاهداف سنة بعد أخرى ، بناء على تقويم التقدم

الذى يبذل نحو بلوغ الاهداف السابقة ، وبناء على كشف نواحى القصور فى الاهداف السابقة .

ثم ان أهداف التعليم الزراعى والتربية العامة ، تشتق من أهداف الدولة ، وهذه تتغير وتتعدل . فلهذه الاسباب يجب اعادة دراسةالاهداف الحالية للتعليم الزراعى المهنى وللتربية العامة ، وتعديلها ، من حين لحين ، لتناسب حاجات المجتمع .

تحديد الموعد الذى تتحقق فيه الاهداف :

لا يعقل أن تتحدد الاهداف جميعا فى سلوك التلميذ فى وقت واحد . فان بعض الاهداف يتعلق بالمشكلات الراهنة ، التىتتطلب اجراءا مباشرا ، والتى يجب أن تحل على الفور . غير أنهيمكن تأجيل تحقيقبعض الاهداف الى سنة تالية . ولذا يلزم بيان جميع الاهداف فى البرنامج بأكمله . وكذا يلزم بيان الطرق التى تؤدى الى تحقيق الاهداف العاجلة . وبالمثل يحدد موعد تحقيق كل هدف من الاهداف الاخرى . وفى كل عام يجب بيان الطرق التى يلزم اتباعها . ورغم هذا ، يلزم عمل التغييرات التى قد يقتضيها الموقف .

تقويم العمال :

يلزم أن يقوم المدرسون والمجالس الاستشارية الاعمال التى تمت فى السنة المنصرمة على ضوء أهداف تلك السنة . وتجرى عملية التقويم هذه على مدار السنة . وفى أسوأ الاحوال أو حينما تتوافر الثقة تجرى عملية التقويم قبل نهاية كل سنة دراسية . وعلى ضوء هذا التقويم يجب ان يحدد المدرسون والمجالس الاستشارية الطرق التى يلزم اتباعها لتحسين البرامج . وقد يلزم تعديل بعض الاهداف والغاء بعضها الآخر . وربما يفيد عمل جدول مكون من أربعة أعمدة أولها لبيان الاهداف ، وثانيها لبيان طرق تحديد الاهداف ، وثالثها لبيان ما تم تحقيقه ، ورابعها يبين السنة التى يجب بلوغ الهدف فيها .

أهداف التعليم الزراعى فى الولايات المتحدة الامريكية

محاولات كتابة قوائم الاهداف :

اشتق استعمال كلمة « أهداف » من جيش الولايات المتحدة الامريكية خلال الحرب العالمية الاولى . وابتدأ استعمالها فى الانتشار أثر توزيعمطبوع يحتوى على أهداف للتعليم اقترحتها احدى لجان رابطة التربية القومية

سنة ١٩١٨ . فكانت هناك مناقشة عامة لقائمة الاهداف هذه . واشترك رجال التعليم الزراعى فى المناقشة . وأخذت قوائم أهداف التعليم الزراعى فى الظهور . فظهرت أول قائمة مطبوعة فى سنة ١٩٢٩ . ولقد قامت احدى اللجان القومية بالعمل فى سنة ١٩٢٩ وطبعت أولى قوائم الاهداف التى صاغتها سنة ١٩٣١ . ولقد اعادت اللجنة النظر فى القائمة ، وقدمت نتيجة دراستها فى مطبوع ظهر سنة ١٩٤٠ . ولقد اجريت دراسة فى مجال الزراعة وحياة الريف قام بها أعضاء هيئة التدريس فى قسم الزراعة فى كلية ولاية أيوا . ولقد استغرقت هذه الدراسة سنتين . وكان من نتائجها انه فى سنة ١٩٣٣ نشر مطبوع اشتمل على تطبيقات كثيرة لأهداف التعليم الزراعى . ولقد كان السبب فى اختيار هذه الاهداف بالذات ما يعود على المتعلمين من الفائدة نتيجة لتحقيقها ، وفق ما نشره « هاملن » فى كتاب جمعه سنة ١٩٣٣ . وقد اقترح « يوجين دافنبورت » عميد كلية الزراعة بجامعة الينوى ، ستة أهداف للزراعة الامريكية ، وان كان لم يستخدم كلمة « أهداف » . وهذه الاهداف هى :

زراعة مربحة	ريف مربح
زراعة منتجة	ريف جميل
زراعة ثابتة	ريف متعلم

ولقد اقتربت الاهداف منا لواقعية الوظيفية عندما حددت ولايات معينة أهداف الولاية فى التعليم الزراعى ، وعندما صاغت الجماعات الاستشارية والآباء والمدرسون أهدافا مقترحة .

كل هذه القوائم كانت ذات تأثير فعال فى تغيير الاساليب المتبعة فى التعليم الزراعى ، ولو أن كلا منها لم يكن قائمة للأهداف التربوية بمعنى الكلمة ، فقد حددت هذه القوائم المجلات التى يمكن ان يعمل بها المدرسون الزراعيون ، ولم تصغ فى صورة أساليب لسلوك قد يرمى اليها الافراد ، غير ان هذه القوائم لاتخلو من فائدة اذ توحى للمدرسين والطلاب بمايسعون الى تحقيقه . والواقع ان التحديد الحقيقى للاهداف يحدث عندما يقبل الطالب الاهداف ، ويتقبلها كأهدافه الشخصية ، مع رغبة أكيدة منه فى تحقيقها .

أهداف التعليم الزراعى المهنى :

ان أحدث قائمة قومية لاهداف مقترحة للزراعة المهنية تشتمل على ستة أهداف صيغت فى صورة القدرات الست الاتية :

١ — القدرة على البدء فى الزراعة والتقدم فيها .

٢ ــ القدرة على انتاج المهمات الريفية بنجاح .
٣ ــ القدرة على تسويق منتجات الريف .
٤ ــ القدرة على صيانة التربة وغيرها من المصادر الطبيعية .
٥ ــ القدرة على الاشراف على استغلال الحقل .
٦ ــ القدرة على تهيئة بيئة محبوبة .

وتوجد تفاصيل لكل من هذ القدرات .

كانت هذه القائمة مساهمة جليلة فى التفكير فى موضوع الاهداف . فقد اكدت وجوه التعليم الزراعى التى كانت تحتاج الى توكيد . ومع اننا لم نتعلم تماما كيف يمكن الوصول الى هذه الاهداف ، الا ان القائمة تحتاج لاعادة النظر فيها فقد يكون من المناسب ان تستبدل الاهداف الستة بتفسيرات جديدة ، وبخاصة الهدف السادس الذى يحتاج الى تفسير جديد ، فان « تهيئة بيئة محبوبة » تعنى لمعظم المدرسين والطلبة تهيئة منزل ريفى مريح وجذاب ، او على اقصى تقدير مساهمة الفرد فى المجتمع الذى يعيش فيه . نعم ، ان هذه النواحى مهمة . ولكن بيئة الزراع واسعة وتزداد اتساعا . ومن الضرورى نمو التكيف من « البيئةالمحلية» الىالولاية والوطن والعالم . فما اسوأ ان ينتج عن الهدف السادس جيل آخر من الزراع يكاد ينحصر اهتمامه فى شئونه الخاصة .

ان القائمة القومية للاهداف ، مثلها كمثل القوانين الخاصة بالتعليم المهنى ، نفترض ان طلاب « التعليم الزراعى » استقر اختيارهم على مهنة الزراعة ، بدليل عدم وجود اشارة للتوجيه . وهناك اهداف اخرى ممكن اضافتها مثل « القدرة على الاختيار بين الزراعة وبين غيرها من المهن » و « القدرة على اختيار مهنة زراعية » .

كذلك اهملت قائمة الاهداف الجوانب الميكانيكية للزراعة . فيمكن اضافة هدف آخر هو «القدرة على انتقاء ادوات الحقل وتشغيلها وصيانتها والقدرة على عمل التركيبات الميكانيكية وصيانتها » .

اهداف التعليم الزراعى غير المهنى :

واضح ان الاهداف العامة للتعليم الزراعى المهنى وضعت لتناسب من يعمل فى مهنة الزراعة عملا مجديا . اما أهداف التعليم الزراعى غير المهنى فتناسب اولئك الذين لاينوون العمل فى الزراعة وان كانت مسئولياتهم مرتبطة بالزراعة .

ويحمل كل المواطنين امثال هذه المسئوليات . فان المجتمع يحدد الى

درجة ما الظروف التى يجب ان يعيش فيها الزارع ويعمل . فان المجتمع يستطيع ان ينصف الفلاحين كما يستطيع ان يغمطهم حقهم . ومن أمثلة السياسات التى يسهم فيها المواطنون والتى تؤثر فى الزراع ما يأتى :

سياسة الضرائب ـ سياسة العوائد ـ سياسة الاعانات ـ سياسة تحديد الاسعار ـ سياسة التسليف والتعاون ـ مستويات جودة منتجات الحقل ونظافتها ـ سياسة الطرق والكهرباء والتعليم ـ سياسة اصلاح الاراضى والمحافظة على خصب التربة ـ سياسة تحديد مساحات المحاصيل ـ سياسة خدمة الفلاحين عن طريق وزارة الزراعة وحقول التجارب ـ سياسة مقاومة الامراض والحشرات والحشائش ـ حماية الفلاح بوضع قيود على العلائق والبذور والاسمدة ـ سياسة وسائل المواصلات ـ سياسة الاسواق .

وعلى المواطنين ان يعرفوا مايناسب الزراع والمجتمع . وقد تكون هذه احدى وظائف مدرسى المواد الاجتماعية . ولكن هذه المهمة لم تنفذ على وجه مرض .

وهناك قدرات اخرى يمكن تنميتها فى المواطنين فى مجال الزراعة غير المهنية ومن هذه القدرات ما يأتى :

تفضيل او رفض الزراعة وحياة الريف ـ استهلاك المنتجات الزراعية استهلاكا رشيدا ـ التمتع بالفرص الترويحية والميسرة للزراعيين ، كالعمل فى البساتين وتنسيق حدائق الزينة وتربية الحيوانات المنزلية الاليفة ـ الاختلاط مع اهل الريف ومشاركتهم نواحى اهتمامهم ـ التمتع بالريف وببساطته وبتسهيلاته ـ جمع المعلومات والحصول على المساعدات اللازمة فى مجالات النشاط الزراعى التى قد يصادفونها ، والافادة من هذه المعلومات وتلك المساعدات .

وتتضح أهمية هذه القدرات فى ان انتاج الاغذية بقدر مناسب ظل مشكلة عويصة امام معظم الامم فى معظم الاوقات ولم تكن المشكلة ذات اهمية عالمية مثلما هى الان . فكم من حكومة اقيمت وازيلت ، أو حرب اهلية أو دولية نشبت ، وكم من مدينة انتعشت او كسدت ، بسبب وجود الاغذية او نقصها . ومشكلة المحافظة على خصب التربة تعتبر مشكلة اساسية بالنسبة لمشكلة الاغذية . ولحسن الحظ ان العالم يزداد تنبها يوما بعد يوم للخسارة التى أصابت التربة فى الفترة الوجيزة الاخيرة .

وللتعليم الزراعى الذى يناسب غير الفلاحين فوائد مهمة اخرى . فزراعة الحدائق وتربية نباتات الزينة وزراعة الاشجار وبساتين الفاكهة

وتربية الدواجن والارانب والتمتع بالهواء الطلق والريف ـ كل هذا من احسن طرق الافادة من وقت الفراغ ، سواء فى المدينة او القرية ، لانهـا تعوض عن الحياة السريعة المثيرة المحصورة بين الجدران . ان معظم اهالى المدن قدموا من الريف والقـرى ، وتراثهم الريفى مهم لهم . وينبغى الا نفصمهم وابناءهم من هذا التراث .

ان الحاجة قصوى الى تعليم زراعى غير مهنى فى المجتمعات التى تعتمد كليا او جزئيا على الزراعة اعتمادا جزئيا او كليا . واحيانا ينسى اهالى هذه المجتمعات علاقتهم بالزراعة واعتمادهم عليها ويتخـذون من نواحى السلوك ما يضر باخص مصالحهم .

قد يكون من المهم للوطن وللزراع على حد سواء ان يكون غير الفلاحين مهتمين بالزراعة ، مدركين لاهميتها ، وقد تكون لذلك الاهمية نفسها التى تعطى لوجوب وجود زراع متعلمين فنون الزراعة وابتكاراتها . ولذا يجب ان تبذل الجهود وتنفق الاموال لتعليم غير الزراع ما يناسبهم عن الزراعة

أهداف التعليم الزراعى ، المهنية والعامة :

ان معظم القوائم المقترحة لأهداف التعليم الزراعى فى الولايات المتحدة الامريكية محدودة القيمة ، لانها تتضمن اهـداف التعليم الزراعى **المهنى** وحده . لذلك حاولت مجموعة من طلاب جامعة ايلينوى فى صيف ١٩٣٩ ان تبين أهداف التعليم الزراعى ، المهنية والعامة . وفيما يلى الاهـداف التى وضعتها هذه المجموعة :

١ ـ زيادة قدرة **المواطنين** الحاليين **ومواطنى** المستقبل على المساهمة فى الترويج فى الريف ـ تكوين علاقات طيبة بين المدينة والقرية ـ التعامل بخلق طيب مع الغير فى الامور الز اعية والعلاقات الزراعيـة ـ المساهمة فى وضع السياسات العامة التى تؤثر فى الزراعة والمعيشـة فى الريف ـ اتخاذ موقف ازاء الحياة الريفية والمهن الزراعية ـ انتاج محصولات زراعية معينة لاستعمالهم الشخصى ـ استهلاك المنتجات الزراعية ـ الحصـول على المعلومات الزراعية والمساعدات الزراعية ، والافادة منها .

٢ ـ زيادة قدرة **الفلاحين** الحاليين **وفلاحى** المسـتقبل على ادارة الحقل :

وضع خطط للعمليات الزراعية ـ وضع اساس مقبـول لاستئجار

الاراضى ـ اختيار اسلوب مناسب للزراعة ـ اتخاذ مهنة زراعية وتنسيق عملها ـ استعمال اموال الحقل واستخدام السجلات ـ انتاج نواتج حقلية راقية اقتصاديا ـ تسويق النواتج ـ صيانة التربة وحسن استغلالها ـ الاحتياط ضد اخطار العمل فى الحقل ـ تمويل المهنة الزراعية ـ استغلال عائد الزراعة ـ الحصول على آلات زراعية وآلات قوى وصيانتها ـ التزود بمبان ريفية وادوات ريفية ـ شراء الملكيات الزراعية وبيعها ـ العلاقات المنزلية الطيبة ـ حسن الافادة من وقت الفراغ ـ الاشراف على العمال الزراعيين ـ العثور على مصادر جديدة للدخل الزراعى ، وتنميتها .

٣ ـ زيادة قدرة **الفلاحين واسراتهم** ، الحاليين والمستقبلين ، على العيش السعيد فى الريف :

الافادة بالمزايا الخاصة التى تقدمها حياة الريف ، والتمتع بها ـ الحصول على سكن مستديم واكتساب شعور بالطمأنينة ـ التمتع بمنازل ريفيةجذابة ومريحة ومناسبة ـ انتاج اغذية متنوعة مزروعة فى حديقة البيت ـ جعل الحقل صحيا ومأمونا ـ توطيد علاقات مرغوب فيها مع الاسرة الريفية الاخرى ـ الافادة من الفرص الترويحية الممتعة التى توجد فى الريف ـ التمتع بالفن الريفى والادب الريفى .

٤ ـ زيادة قدرة **الفلاحين واسراتهم** ، الحاليين والمستقبلين ، على العمل مع غيرهم من الفلاحين والاسر ، لتحسين الحياة الزراعية والحياة الريفية :

المساهمة فى المنظمات الريفية ـ مساعدة الحركات التى ترمى الى تحسين كل من المدارس الريفية والكنائس الريفية ـ الترويح الريفى ـ والصحة القروية ، والكهرباء القروية وكذا وسائل الاتصال والنقل ، ووضع الخطط للريف ، وتخطيط الاراضى الريفية وكذا المبانى الريفية .

٥ ـ المساهمة فى نجاح الاشخاص الذين يعملون فى **مهن رزاعية غير الزراعة** ، سواء حاليا أو مستقبلا .

٦ ـ المساهمة لاقصى درجة فى **الاهداف العامة للتربية :**
التمكن من العمليات الرئيسية ـ الصحة ـ المواطنة ـ الخلق الكريم

***

اتجاهات فى توجيه ومعاونة المعلمين الجدد

الاستاذ يوسف خليل
والاستاذ محمد سليمان شعلان

أولا : الحاجة الى توجيه المعلم الجديد :

تستقبل المدارس على اختلاف مستوياتها وانواعها بالمناطق التعليمية كل عام طوائف من المعلمين الجدد يحتاجون جميعا لقدر مشترك من التوجيه والمعاونة لتكيف لجو العمل الجديد ، كما تحتاج كل طائفة منهم لقدر من توجيه خاص يهيىء لافرادها ظروفا أفضل للعمل ويمكنهم من أداء رسالتهم بكفاية أكبر ويشيع فى نفوسهم روح الثقة والطمأنينة فى البيئة الجديدة التى سيعملون فيها مما يعود فى نهاية الامر بالاثر الطيب على التلاميذ بوصفهم المحور الذى تدور حوله سائر عمليات التربية والتعليم .

فمن صفوف المعلمين الذين تستقبلهم المدارس فى مطلع كل عام :

- الحديث المؤهل تأهيلا علميا وتربويا من خريجى دور ومعاهد وكليات المعلمين ، وهؤلاء فى حاجة الى توجيه يسد الثغرة بين خاتمة الاعداد وبدء الممارسة العملية للمهنة .

- ومن بينهم الجديد المؤهل علميا فى مادته ، ولكن لم يؤهل بعد تأهيلا مهنيا كخريجى الكليات الجامعية والمعاهد العليا والمتوسطة ممن يعينون بمسابقات لسد العجز فى بعض المواد بالمرحلتين الاعدادية والثانوية .

وهؤلاء فى حاجة الى توجيه عاجل يبصرهم بالالتزامات الوظيفية للمهنة وكيفية ممارستها قبل أن تتهيأ لهم فرصة التأهيل التربوى أثناء الخدمة فيما بعد .

- ومن بينهم المعلم الذى كان يعمل بمرحلة من مراحل التعليم واقتضت الظروف نقله الى مرحلة اعلى او اقل طبقا لقرار المستويات ، وهؤلاء فى حاجة الى توجيه لمزاولة العمل الوظيفى الجديد .

- ومن بينهم المعلم القديم المؤهل علميا ومهنيا واقتضت الظروف نقله

من منطقة الى اخرى فهو قديم مجيد لفن التدريس ، بيد أنه كسائر افراد الطوائف السابقة ـ جديد على البيئة ، جديد على التلاميذ والمعلمين والناظر والمفتش وسائر أعضاء الجهاز التعليمى ، فضلا عن الآباء والمواطنين ممن سيتعامل معهم بالاقليم الجديد ، ومن ثم فهو فى حاجة الى توجيه لنمط الحياة الذى نقل اليه .

ثانيا : مجالات التوجيه للمعلمين الجدد :

١ ـ توجيه يشترك فيه جميع المعلمين الجدد على اختلاف فئاتهم السابقة :

أ ـ التعريف بمقومات البيئة الجديدة من الناحيتين المادية والاجتماعية :

معالمها ، خاماتها ، مصادر الثروة بها ، مشروعاتها الحاضرة ، ومشروعاتها المستقبلة ، منظماتها ومؤسساتها ، أنديتها الرياضية والاجتماعية ، متاحفها ، مسارحها .... الخ وكل ما يتصل بنواحى الحياة وضروب النشاط البارز فيها ، اتجاهات الاهالى العقلية والنفسية والمهنية وما ينعطف على ذلك من تقاليد أو عادات مميزة ، واتجاهاتهم وموقفهم من المدرسة كمواطنين وآباء .

ويستهدف برنامج التعريف بهذه المقومات والمعالم :

- تبصير المعلم الجديد بتوجيه المناهج واختيار التطبيقات العلمية بما يواجه حاجات البيئة من ناحية ، ويمكنه من استخدام هذه المقومات والادوات بنجاح فى عمليات التعليم من ناحية أخرى .

- توجيه المعلم نحو المجالات والمنظمات التى يمكن أن يسهم فيها ايجابيا هو وتلاميذه فى نواحى الاصلاح الاجتماعى أو الصحى أو بث الوعى القومى فى البيئة الجديدة طبقا لظروفها الخاصة بوصفه رائدا اجتماعيا وبوصفه مسئولا عن اعداد المواطن المستنير الذى يستطيع التفاعل مع بيئته ويعمل على النهوض بها ورفع مستواها .

ويتحقق هذا الجانب من التوجيه عن طريق اعداد برنامج موجه للمعلمين الجدد فى القطاع او المراقبة او المحافظة ، يشترك فى اعداده الجهاز المختص بالمنطقة التعليمية والاجهزة التعليمية بالمدارس التى يعين فيها هؤلاء المعلمون الجدد على أن يتم تنفيذه قبل مطلع العام الدراسى .

ويمكن أن تكون الرحلات والعروض السينمائية والمحاضرات وزيارات المؤسسات ... الخ من وسائل تنفيذ هذا البرنامج .

ب ـ التعريف بالافراد الذين سيتعامل معهم المعلم الجديد فى الجهاز التعليمى :

باعتبار أن التعليم عملية تعاونية بين جميع الاعضاء القائمين بالعمل فيها . وينبغى ان يقوم هذا التعاون على أساس من الفهم الدقيق للمستويات الوظيفية لجميع المشتركين فى العملية التعليمية والعلاقات الوظيفية بين المعلم والناظر والمفتش والمدرس الاول والاخصائى الاجتماعى والرائد والمعلمين ، والسكرتير وامين التوريدات .... الخ والمعلم الجديد يكاد لا يدرك بدقة مفهوم هذه المسئوليات والعلاقات واساليب مزاولتها ، فقلما يرد ذكرها أو مناقشتها أثناء مرحلة الاعداد والدراسة فى دور وكليات الاعداد . ومن الضرورى أن يتم هذا التعريف فى الاسابيع الاولى من العام الدراسى .

ج ـ التعريف التام بالتلاميذ ـ كجماعات وافراد ـ الذين سيعهد الى المعلم الجديد تدريبهم وتعليمهم من حيث : مراحل نمو شخصياتهم وهواياتهم ، بيئاتهم ، مستوياتهم التحصيلية وما فيها من نواحى الضعف أو نواحى القوة ، والتعرف كذلك على التلاميذ الموهوبين والكسالى المتخلفين ... الخ وكلما جاء التعريف دقيقا امكن المعلم الجديد مواجهة حاجات تلاميذه ، وكان اقدر على توجيههم كجماعات وافراد فى النواحى التعليمية والسلوكية طبقا لاستعداداتهم والافادة من ميولهم واتجاهاتهم فى توجيه نواحى نشاطهم .

ويمكن ان يتم هذا التعريف بتمكين المعلم الجديد من الاطلاع على سجلات وبطاقات التلاميذ ، وتقارير الرواد ـ ان وجدت ـ والاستعانة بآراء المعلمين القدامى والاخصائى الاجتماعى وناظر المدرسة ، وينبغى أن يتم التعريف الاول قبل بدء العام الدراسى . ويزداد التعريف عمقا وشمولا أثناء العام الدراسى عن طريق تعامل المعلم مع تلاميذه فى المواقف التعليمية المختلفة وتوثيق العلاقات بين المعلم وآباء التلاميذ .

ومن الممكن فى هذا الصدد اعداد حفل تعارف بين المعلمين الجدد والآباء فى مستهل العام الدراسى .

د ـ التعريف الكامل بالمبنى المدرسى وامكانيات المدرسة

الفصول وسعتها ، الملاعب واجهزتها ، المكتبة ومحتوياتها ، المعامل وأدواتها ، معينات التدريس ، كتاب المعلم فى المادة ان وجد ـ والمهم أن يقف المعلم على كيفية استخدام هذه الامكانيات ، واوقات الانتفاع بها ، ومسئولياته قبلها ، وقد آن الاوان أن تعنى كل مدرسة باخراج دليل لها :

يحوى هذا — التعريف الذى يهم المعلم الجديد كما يهم التلاميذ والآباء ايضا . ومن الاوفق أن يرافق المعم الجديد فى هذاالجانب من التعريف زميل قديم بالمدرسة ، وغنى عن البيان ان مثل هذا التعريف ينبغى أن يتم قبل تسلم المعلم الجديد عمله بالمدرسة .

٢ — توجيه يشترك فيه المعلمون الجدد فى المهنة من المؤهلين وغير المؤهلين

رغم اهمية الاعداد ، ورغم ان المعلم الجديد قد يتخرج فى معهده أو كليته مزودا بأحدث أساليب التربية وطرق التدريس ، فانه مع ذلك يجد غالبا عند مزاولته لمهنته عمليا فجوة بين اعداده وبين ممارسته العملية للمهنة مما يجعلنا نؤكد ضرورة توجيهه وتدريبه على أساليب المهنة ، واذا جاز هذا بالنسبة للمعلم المؤهل فهو أمر واجب بالنسبة للمعلم الحديث غير المؤهل قبل أن تتاح له فرصة التأهيل التربوى اثناء الخدمة .

وفيما يلى أهم المجالات التى يحتاج فيها هؤلاء وهؤلاء الى **توجيه وتبصير :**

ا — فى شئون المناهج والكتب :

— فهم المنهج الدراسى وما وراءه من فلسفة تعليمية واهداف تربوية ، محتوياته واجزاؤه وطرق تناول المعلم اياها ، وما يتصل بذلك من مراجع ومعينات وتدريس موجودة بالمدرسة او خارج المدرسة ويمكن الانتفاع بها ، أو غير موجودة ويمكن انتاجها ، وكذا ما يتصل بالمادة من الوان النشاط والاطلاع الخارجى والزيارات والرحلات .. الخ وتنظيم عناصر المادة وتوزيعها على اشهر السنة .

— دراسة الكتب المدرسية المقررة فى مواد تخصصه ، دراسة متصلة حتى يتمكن من ارشاد الطلاب الى افضل الطرق للاستفادة منها .

ب — فى شئون التقويم والامتحانات :

— موضوع الاعمال التحريرية والواجبات المنزلية طبقا لظروف كل مادة على حدة .

— تصحيح الاخطاء العامة والفردية .

— دفتر المكتب واستخدامه .

— تقويم اعمال التلاميذ اليومية .

ـ استخدام وحفظ البطاقات المدرسية والتقارير مع بيان الاستفادة منها في توجيه التلميذ وارشاده تعليميا ونفسيا .

ـ الاعمال التنفيذية لنظم الامتحانات ، تعليمات الامتحانات المدرسية والعامة .

ـ نظم التنقل في المرحلة التعليمية والقوانين المنظمة لها .

جـ ـ في شئون الادارة والتنظيم المدرسى :

في هذا المجال يريد المعلم الجديد أن يعرف ويفهم النواحى الآتية :

ـ اللوائح الوظيفية والنظم المدرسية التى تلزم المدرس في حياته اليومية وما يتصل بذلك من شروط الاجازات وكيفية الحصول عليها ومداها ، وتبادل الحصص مع المدرسين الاخرين وممن تعتمد ، والحصص الاضافية بأجر أو بغير أجر .. الخ .

ـ المناقصات أو المشتروات .. الخ .

ـ النشرات الادارية الصادرة في مرحلة التعليم الذى يمارس العمل فيها .

ـ اعمال المدرس في اللجان المدرسية كعضو في لجنة المكتبة أو لجنة المناقصات او المشتروات .. الخ .

ـ الرسوم المدرسية المقررة ونصيب ميزانية النشاط المدرسى بالوانه المختلفة منها وكيفية التصرف فيها طبقا للقرارات واللوائح المنظمة لها .

ـ المجالس المدرسية المختلفة وكيفية تشكيلها وعملها ودور المعلم فيها والافادة منها في تحسين العملية التعليمية :

ـ مجلس ادارة المدرسة .
ـ مجلس النشاط المدرسى .
ـ مجلس مدرسى المادة .
ـ مجلس مدرسى الصف .
ـ مجلس الرواد مع تحليل دقيق وتحديد واضح لعمل المعلم الرائد.
ـ مجالس اتحادات الطلبة .
ـ مجلس الاباء والمعلمين .

د ـ الالتزامات والحقوق المهنية

فالمعلم الجديد يريد أن يدرك مسئولياته وحقوقه كعضو في اسرة المعلمين وكعضو في نقابتهم عن النواحى الادبية والمادية ... والدراسات التدريبية التى تعد له وأهدافها ... الاجازات الدراسية وشروطها ...

ثالثا — على من تقع مسئولية التوجيه للمعلمين الجدد

واضح مما تقدم أن مسئولية التوجيه لا تقع على عاتق ناظر المدرسة وحده او الجهاز التعليمى بالمنطقة وحده او المفتش او المدرس الاول فحسب ، وانما هى مسئولية مشتركة بين هؤلاء جميعا وغيرهؤلاء كأصحاب المؤسسات ولجنة التربية والتعليم بالقرية أو المدينة ... الخ .

ويعنى ذلك أن التوجيه عملية متكاملة وعملية تعاونية بين المعلم الجديد وجميع المعنيين بالعملية التعليمية فى القطاع أو المحافظة التى يوكل اليه العمل فيها .

وفيما يلى خطوات تنظيمية مقترحة لبرنامج توجيهى للمعلمين الجدد ودور كل هيئة او عضو فيه

ا — قبل بدء العام الدراسى (باسبوعين)

ا — يعقد اجتماع عام لجميع المعلمين الجدد فى المحافظة يقوم بالتوجيه فيه مدير التربية والتعليم ومساعدوه وبعض المفتشين والنظار من كافة المستويات ومندوب عن مجلس المحافظة ، ويكون الغرض من الاجتماع التعريف العام بالاقليم واتجاهاته الحاضرة والمستقبلة فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتعليمية... الخ وتبصير المعلم بدوره ودور مدرسته فى هذه المجالات .

ب — يقوم المعلمون الجدد بزيارة أهم معالم المحافظة ومؤسساتها ومنظماتها طبقا لبرنامج يعده قسم الشئون العامة بالادارة التعليمية بالاتفاق مع المسئولين فى تلك المؤسسات والمنظمات وفى هذه الزيارات يحسن ان يرافق كل مجموعة من المعلمين الجدد فى المدرسة زميل قديم منها .

جـ — يعقد ناظر المدرسة بالمرحلة الاعدادية أو الثانوية ، ومفتش القسم بالمرحلة الابتدائية اجتماعا للمعلمين الجدد يبصرهم فيه بمسئولياتهم فى شئون الادارة والتنظيم المدرسى ويعرفهم بأعضاء الجهاز التعليمى والعلاقات الوظيفية التى أشرنا اليها.

د — يقوم المعلم الجديد بمعاونة الزميل القديم أوالرائد أوالاخصائى الاجتماعى ، بدراسة أحوال التلاميذ الذين سيعهد اليه التدريس لهم من واقع سجلات المدرسة وبطاقات التلاميذ

هـ ـ يعقد مفتشو الاقسام ومفتشو المواد اجتماعات للمعلمين الجدد لعرض ومناقشة الاتجاهات العامة فى المناهج الدراسية واهدافها وما وراءها من فلسفة تعليمية وتربوية ثم يقوم مفتش القسم كل فى دائرته وكذا مفتش المـــادة بتخصيص يومين أو ثلاثة لمناقشة تفاصيل المناهج ووسائل تحقيقها .

٢ ـ فى الاسابيع الاولى من بدء العام الدراسى :

ـ يقوم ناظر المدرسة او المدرس الاول بزيارة المعلم الجـــديد فى الفصل بصفة مستمرة على ان يدرك أن الغرض من الزيارات انما هو التوجيه والمعاونة فيما يعترضه من مشـــكلات فى المواقف التعليمية أثناء الاداء داخل الفصل ، ومن الممكن أن يقوم المفتش بالمرور على بعض المدارس لهذا الغرض .

ـ يقوم ناظر المدرسة أو المدرس الاول وأ وكيل المدرسة ان كانت ظروف العمل بالمدرسة تسمح بذلك ـ بارشاد المعلم فى اعداد الدروس الاولى من المنهج ومعاونته معاونة جـدية فيما يحتاج اليـــه من مراجـع وادوات ومعينـــات تدريس وتنظيم زيارات ورحلات ... الخ على ان يتابع الناظر او المدرس الاول المدرس اثناء العمل فى الميدان .

ـ يحسن التخفيف عن المعلم الجديد فى العمل فى العام الدراسى الاول من تسلمه العمل حتى يستقر به المقام فى المدرسة ويستطيع النهوض بمسئوليات اكبر ، ويشمل التخفيف فيما يشمل عدد ساعات العمل ، واختيار نوع الفصول التى يعهد اليه بالتدريس لتلاميذها ، ومسئوليات النشاط المدرسى ، ويفضل أن تهيأ للمعلم الجديد الفرص لمعرفة كافة مجالات النشاط حتى يختار منهـا فى النهاية ما يميل اليه وينتج فيه .

٣ ـ فى اثناء العام الدراسى

يتابع المعلم الجـــديد بانتظام بواسطة المدرس الاول أو المفتش من النواحي الفنية فيزود باستمرار بالمراجع والكتب وعرض التجارب ... الخ حتى نضمن نموه المهنى المستمر .

ـ ترتب للمعلم الجديد زيارة الزملاء القدامى فى بعض الدروس كما يحسن أن ترتب بعض الدروس النموذجـية يحضرها المعلمون الجدد والمعلمون القدامى على السواء .

- يعقد المدرس الاول أو الناظر (بالابتدائى) اجتماعات دورية للمعلمين الجدد لمناقشة الملاحظات التى رآها عقب قيامه بالزيارة او فحص الاعمال التحريرية أو توجيهات المشرف الفنى ..الخ .
- يشجع المدرس الاول او الناظر المعلم الجديد على تقويم نفسه بنفسه حتى يمكنه مع الزمن أن يكشف نواحى الضعف أوالنقص فى مستوى الاداء ومن ثم يحاول علاج أوجه الضعف وسد نواحى النقص .

رابعا ـ معاونة المعلم الجديد على الاستقرار فى حياته المعيشية فى مستهل حياته الوظيفية

هذا الجانب من المعاونة حيوى وهام بالنسبة للمعلم الجديد كموظف يهبط لاول مرة القرية او المدينة التى يعيش فيها ، فالاستقرار المعيشى للمعلم يساعده بطريق مباشر على حسن أدائه ونهوضه بمسئولياته الوظيفية ومن ثم ينبغى أن ييسر له الحصول على المسكن المناسب كما ينبغى تهيئة الفرص أمامه للمشاركة والاندماج فى الحياة الاجتماعية للقرية أو المدينة ويمكن أن يسهم فى مواجهة هذه الحاجات قسم الخدمات بالشئون العامة بالادارة التعليمية وفروع نقابة المعلمين بالاقليم ولجنة التربية والتعليم بالاتحاد القومى بالقرية أو المركز أو المدينة .

خامسا ـ الانتفاع بافكار المعلم الجديد واستعداداته وهواياته ومهاراته فى سير العملية التعليمية وتنشيطها بالمدرسة :

اذا كان المعلم الجديد من ناحية فى حاجة الى توجيه وارشاد ومعاونة كمعلم وكموظف فينبغى النظر اليه من جهة اخرى أنه يستطيع الاسهام ايجابيا بشكل أو بآخر فى تنمية العملية التعليمية بالمدرسة بأن تعطى له الفرصة لعرض آرائه وخبراته سيما اذا كانت له تجارب سابقة فى هذا الميدان أو ذاك .. وقد يكون متقنا لهواية أو فن كالموسيقى أو التمثيل أو التصوير أو تربية النباتات أو اللاسلكى ... الخ ، وقد تكون لديه قدرة بارزة على القيادة والعمل مع الجماعات فى المعسكرات والمخيمات والرحلات وفى مثل هذه الحالات ينبغى على المدرسة أن تشجع هذه القدرات والهوايات وتعمل على تهيئة الفرص لتنميتها من ناحية وتثميرها لخير التلاميذ والمدرسة والمجتمع خارج المدرسة من ناحية اخرى .

* * *

تطور اعداد معلمى المرحلة الأولى فى الإقليم المصرى

للدكتور وهيب سمعان
مدرس بكلية التربية

ارتبط اعداد معلمى المرحلة الاولى فى الاقليم المصرى لجمهورية العربية المتحدة ارتباطا وثيقا بتطور هذه المرحلة نفسها . ومن ثم لا يمكننا فهم تطور هذا الاعداد الا فى ضوء ماحدث للمرحلة الاولى من تغير فى الاهداف والنظم . وسندرس فى هذا البحث تطور التعليم فى المرحلة الاولى وتطور اعداد المعلم لها من بدء انشاء النظام التعليمى الحديث حتى وقتنا الحاضر . ويستلزم ذلك أن نقسم هذه الفترة الطويلة الى مراحل اربع :

١ ــ المرحلة الاولى ، وهى مرحلة التكوين : من أوائل القرن التاسع عشر حتى بدء الاحتلال الانجليزى .
٢ ــ المرحلة الثانية ، وهى مرحلة السيطرة الانجليزية على التعليم .
٣ ــ المرحلة الثالثة ، وهى مرحلة ما بين الثورتين ١٩١٩ ، ١٩٥٢ .
٤ ــ المرحلة الرابعة ، من قيام ثورة ١٩٥٢ حتى الوقت الحاضر .

وعلى الرغم من ترابط هذه المراحل وتسلسل الاحداث فيها الا اننا سنعالج كل مرحلة منها على حدة لتوضيح ما كانت تتميز به من مميزات كان لها الاثر الاكبر فى توجيه التعليم فى المرحلة الاولى واعداد المعلمين لها .

١ ــ مرحلة التكوين :

تمثل تعليم المرحلة الاولى فى بدء القرن التاسع عشر فى الكتاتيب . وكان التعليم فيها يقوم على حفظ القرآن الكريم فى سنتين أو ثلاث سنوات ، والالمام بقليل من القراءة والكتابة . أما مبادىء الحساب فكان الطفل يتعلمها اذا أراد عند قبانى القرية أو من احد أصحاب حوانيتها . وكان الفقيه ، يعاونه عريف أحيانا ، يشرفان على تعليم الاطفال فى الكتاتيب نظير أجر بسيط أو نظير بعض الهدايا . وتقرر المصادر ان الفقيه كان يؤهل لمهنته بالخدمة كعريف عند فقيه آخر أو بحضور الدروس فى المساجد المحلية . وهناك من يقرر أيضا أن بعض الفقهاء لم يكن على معرفة بالقراءة والكتابة .

ولما جاءت حكومة محمد على رأت أن هذه الكتاتيب على حالتها لا تستجيب لها فى تحقيق أغراضها ، ولهذا لم تأبه لتحويلها الى مدارس تسير فى تعليمها على النظام الحديث ، بل أهملتها وأنشأت بجانبها مدارس على النظام الاوربى .

وقد جاء فى لائحة مدارس المبتديان التى صدرت فى عام ١٨٣٦ « ان المراد من مدارس المبتدئين تحضير التلاميذ وتهيئتهم الى مدرسة التجهيز » ، وهو غرض صاحب التعليم الابتدائى منذ انشاء مكاتب المبتديان حتى نهاية النصف الاول من قرننا الحالى تقريبا .

أما مواد الدراسة بمكاتب المبتديان فكانت القراءة والكتابة ، وقراءة مبادىء الصرف والنحو العربى ، ودراسة عمليات الحساب الاربع ، وتعلم الفرائض الدينية . ولم تكن تعلم بهذه المدارس أى لغة أجنبية (١) .

وقد أنشأت الحكومة فى ذلك الوقت مدارسها قبل أن تجد كفايتها من المعلمين . ولم يكن ديوان المدارس ينشد فى معلمى مكاتب المبتديان مؤهلات خاصة ، اذ يكفى أن يكون المعلم على المام بالعلم الذى يقوم بتدريسه ، وأن يكون على خلق قويم ، ليكون كفؤا للقيام بمهمته . ولم تكن مهمة المعلم التدريس فحسب ، بل كان عليه أيضا الاشراف على التلاميذ فى غير أوقات الدراسة ، فكان المعلمون يصحبونهم فى نزهاتهم ويشرفون على « عنابر » نومهم ونحو ذلك(٢) .

ولم يكن المعلمون فى مكاتب المبتديان معلمى مواد بل كانوا معلمى فرق . فالخوجة الاول يدرس للفرقة الاولى (النهائية) ، والخوجة الثانى للفرقة الثانية ، والخوجة الثالث للفرقة الثالثة ، والباشخوجه يرأسهم جميعا . ذلك بأن مواد الدراسة بالمكاتب لم تكن من العمق والتباين بحيث تحتاج كل مادة منها الى مدرس خاص .

ولم تكن هناك قاعدة ثابتة لتعيين المدرسين ، فبعضهم كان يختار من بين تلاميذ المدرسة التجهيزية لتدريس الخط ، وبعضهم الآخر كان من بين تلاميذ المهندسخانة المفصولين لتدريس الحساب . على ان معظمهم كان من الفقهاء الذين قضوا شطرا من حياتهم بالازهر أو درسوا على شيخ من شيوخه ، وكانوا يدرسون القرآن الكريم للتلاميذ المبتدئين ، ويقرأون معهم

---

(١) كانت التركية تدرس بمدارس المبتديان بالقاهرة وحدها لفريق من التلاميذ هم الغلمان الاتراك .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم فى عصر محمد على (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٣٨) ص ٥٣٤ — ٥٤٥ .

كتب « الاجرومية » وما اليها ، وقد انقضى عهد محمد على دون أن تنشىء الحكومة مدرسة خاصة لاعداد المعلمين ، وانقضى أيضا بعد ان تأكدت ثنائية التعليم فى المرحلة الاولى بوجود مكاتب المبتديان التى استوردها الحاكم من الخارج والتى أخذت منذ ذلك الوقت تسير سيرا موازيا وبلا ارتباط مع التعليم الاولى الشعبى الممثل فى الكتاتيب .

ولم تبد الدولة عناية بالتعليم فى الكتاتيب طوال هـــذه المرحلة الا فى مناسبتين : الاولى عام ١٨٦٨ حين أصدرت الســـلطات التشريعية قرارا بوجوب المام اعضاء المجلس التشريعى بالقراءة والكتابة فى بحر ١٨ سنة ، ووجوب المام الناخبين بها بعد ٣٠ سنة ، وما تبع ذلك من صدور امر عال فى ١٨٦٩ بجعل كل الكتاتيب الاهلية فى القطر خاضعة لتفتيش نظـــارة المعارف . واستمر العمل بهذا الامر الى عام ١٨٨٠ ، ثم اهمل نظرا لعــدم توافر المفتشين اللازمين لهذا الامر(١) .

وكانت المناسبة الثانية حين اشتد التذمر من التدخل الاجنبى فى شئون البلاد مما حدا بنظارة المعارف الى أن تخطو خطوة قوية فى ســـبيل نشر التعليم ، فألفت فى عام ١٨٨٠ لجنة للنظر فى اصلاح حال المدارس ونظـــام التعليم بمصر . وقد وضعت تلك اللجنة تقريرا مسهبا اقترحت فيه انشاء مكتب من الدرجة الثالثة بكل قرية يتراوح عدد سكانها من الفين الى خمسة آلاف نسمة ، يعلم فيه القرآن الكريم والدين والقراءة والكتابة والحساب ، ومكتب من الدرجة الثانية بكل مدينة يتراوح عدد سكانها من خمسة آلاف الى عشرة آلاف نسمة يعلم فيه علاوة على المواد السابقة التاريخ ومبادىء التاريخ الطبيعى والهندسة العملية والرسم . ومدرسة ابتدائية من الدرجة الاولى على النظام الغربى لكل عشرة آلاف نفس من سكان المحافظات وعواصم المديريات والمدن الهامة ، على أن يكون تنفيذ هذا الاصلاح التعليمى بالتدريج حسبما تسمح به الاحوال المالية ووجود الاكفاء من المعلمـين ، ولم يتيسر لهذا المشروع سبل النجاح اذ اتى الاحتلال وقضى عليه (٢) .

وتجاوبا مع الرغبة فى النهوض بالكتاتيب فى تلك الفترة جاء أول اتجاه لرفع مستوى فقهاء وعرفاء الكتاتيب فى تقرير قومســيون المدارس عام ١٨٦٨ ، فقد اشترط فى معلمى مكاتب المدن الكبرى موافقة ديوان المدارس على صلاحية الفقيه والعريف بعد تزكية العلماء وعمد الجهة ، وكانت شروط هذه الصلاحية تتلخص فى أن يكون الفقيه كفئا لتعليم القرآن الكريم ، وأن

---

(١) أبو الفتوح رضوان ، تطور التعليم الابتدائى فى مصر ، صحيفة التربية ، العــدد الرابع ، مايو ١٩٥٥ ، ص ٣٦ وما بعدها .

(٢) مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية ، تعليم المرحـــلة الاولى فى مصر (القاهرة : ديسمبر ١٩٥٤ ـ يناير ١٩٥٥) .

يكون ملما بأمور الدين ، يحسن الخط وباب العدية فى الحساب . أما فقهاء وكتاتيب القرى والبلدان والكفور فقد اشترط فيهم احسان تجويد القرآن والخط والقراءة والكتابة ، وان تكون لهم معدفة بامور الدين ، وان تحسن شهادة أهل القرية فيهم ، وأن يقرر أعيان الناحية واهل العلم الموجودين بها أو بجوارها كفايتهم للتعليم (١) .

ومن المشروعات التى اهتم على باشا مبارك بتحقيقها فى تلك الفترة وكان لها أثر كبير على التعليم والمعلمين فى المرحلة الاولى انشاء قاعة عامة تلحق بالكتبخانة الخديوية ، ويلقى بها كبار الاساتذة محاضرات عامة فى علوم اللغة والدين والرياضيات وما اليها . وقد دعيت قاعة المحاضرات العامة «مدرسة الكتبخانة » أو « محل التدريس » أو «دار العلوم» . وأراد ديوان المدارس أن يفيد من القاء هذه المحاضرات العــامة فى اعداد معلمين للغة العربيــة بالمكاتب الاهلية ، فقرر أن يلحق بالدار الجديدة ــ دار العلوم ــ عشرة من طلبة الازهر ممن لهم دراية بالنحو وتتراوح سنهم بين الثلاثين والاربعين ، ويطلب منهم حضور دروس العلوم العربية و الشرعية نحــو ساعة ونصف ساعة كل يوم حتى لا تتعطل دروسهم بالازهر أو أســباب رزقهم . أما حضور الدروس الاخرى كالفلك والطبيعة فيكون باختيارهم . وعنــد تعيينهم معلمين بالمدارس يقدر لهم المرتب المناسب(٢) . وعلى هذا النحــو البسيط أنشئت دار العلوم ، فكانت أول انشائها قاعة للمحاضرات العــامة وفى الوقت نفسه مقرا لاعداد عدد قليل من معلمى المكاتب .

غير أن على باشا مبارك لم يقنع بذلك النظام فى اعداد المعلمين لانه كان يرى أن أهم ما يلزم للمدارس « الاستحصال على معلمين مستعدين للقيام بسائر وظائف التعليم » . وقد لاحظ أن « المشتغلين الآن بوظيفة التعليم فى اللغة العربية والتركية ليس فيهم الكفاية بالنسبة لذلك » . ولهذا تقدم فى ١٨٧٢ بمشروع انشاء مدرسة خاصة لتخريج هؤلاء المعلمين فى دار العلوم الملحقة بالكتبخانة ، « ويكون قوام المدرسة الجديدة قدر خمسين من نجباء الطلبة من سن العشرين الى الثلاثين يؤخذون بالامتحان ممن يرغبون لذلك ويوجد فيهم الاهلية واللياقة ، ويدرس لهم فى دار العلوم ما يلزم لتكميل معلوماتهم واستعدادهم لاداء وظيفة التعليم وحسن التربية على الوجــه المطلوب والاسلوب المرغوب » .

وقد أراد على باشا مبـــارك بانشاء هذه المدرسة أن يتفرغ الطلبـــة

---

(١) اسماعيل محمد القبانى ، تقرير عن نشأة التعليم الاولى وتطوراته ، مقـــدم الى المجلس الاعلى للتعليم فى ١٢-١٢-١٩٤٥ .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم فى مصر ــ عصر اسماعيل (القاهرة : وزارة المعارف العمومية ، ١٩٤٥) ص ٥٧٨ ــ ٥٧٩ .

لدروسهم فيها . وقد وافق اسماعيل على هـــذا الاقتراح ، وبادر ديوان المدارس فاعلن فى الوقائع المصرية انشاء المدرسة(١) واشترط فى من يختار للغة العربية ان يكون حافظا للقرآن الكريم ومتن الفية بن مالك فى النحو ، وان يمضى الطلبة فى الاستماع الى الدروس ســـبع ساعات أو ثمانى فى الاسبوع .

وكان من الواضح أن الشروط التى طلب ديوان المدارس توافرها لطلبة قسم اللغة العربية من دار العلوم لا تتوافر الا لطلبة الازهر ، وان لم ينص ذلك صراحة فى مشروع على مبارك .

ولم ينص اقتراح على مبارك على خطة الدراسة بالمدرسة . على ان على مبارك كان يزمع أن تأخذ المدرسة طلبتها الازهرين بتعلم « بعض الفنون المفقودة من الازهر مثل الحساب والهندسة والطبيعة والجغرافيا والتاريخ والخط مع فنون الازهر من عربية وتفسير وحديث وفقه . » (٢) وكان من الطبيعى أن يفيد طلبة دار العلوم من المحاضرات العامة التى كانت تلقى فى القاعة الملحقة بدار الكتب . وفى عام ١٨٤٧ ــ ١٨٧٥ وضعت خطة دراسية لدار العلوم ، كان أهم ما يلاحظ عليها تحديد مدة الدراسة بخمس سنوات، وهى المدة التى رآها ديوان المدارس كافية لاعداد المعلم ، والعنـــاية بأخذ طلبة الازهر بالمواد « غير الازهرية » أو المواد الصناعية كمـا كان يسميها الشيخ محمد عبده المدرس بدار العلوم فى ذلك الوقت ، أو المواد الحديثـة كما سميت بعد ذلك . وقد دل هذا على رغبة المشرفين على التعليم فى ذلك الوقت على أن يسـيروا بطلبة الازهر الملحقين بدار العلوم سيرة جديدة ، وأن ينتحوا لهم من العلم آفاقا جديدة ، وأن يزودوا بثقافة دينية ومدنية واسعة تجعل منهم معلمين أكفاء للنهوض بواجبهم . غير أنه يلاحظ ان مادة التربية لم تدخل فى مناهج الدراسة بدار العلوم الا فى عام ١٨٨٦ ــ ١٨٨٧ أى بعد مضى أربعة عشر عاما على انشائها (٣) .

ولا شك فى أن انشاء مدرسة دار العلوم فى عام ١٨٧٢ لاعداد معلمين للغة العربية بالمدارس والكتاتيب كان حافزا للتفكير فى انشاء مدرسة أخرى لاعداد المعلمين لسائر مواد الدراسة . وقد تزعم ادوارد دور ، وهو مرب سويسرى ، حركة انشاء هذه المدرسة . وشهد عام ١٨٧٤ ــ ١٨٧٥ نشاطا قويا لانشائها ، ووضعت لائحتها واختير مكانها بالفعل ، ولكن الامر وقف عند هذا الحد ، حتى اذا كان عام ١١٨٠ وشرع قومسيون تنظيم المعارف يفحص معاهد التعليم على اختلاف مراحلها ، ويقـرر عن أوجـه النقص

(١) كان بها قسمان احدهما للغة العربية والاخرى للغة التركية .
(٢) أحمد عزت عبد الكريم ــ تاريخ التعليم فى مصر ــ عصر اسماعيل ، ص ٥٨٦ .
(٣) نفس المرجع ، ص ٥٨٧ ــ ٥٨٨ .

والاصلاح فيها كان أهم ما عني به أمر اعداد المعلم الصالح للقيام بمهنته . وقد رأى «القومسيون» أن نشر ورفع مستوى التعليم الاولى — الابتدائى ، والتعليم التجهيزى يتوقف قبل كل شيء على اعداد المعلمين الاكفاء . ولهذا اقترح ، بمشـــورة ادوار دور بك ، انشاء مدرسة معلمين مركزية تتألف من قسمين :

١ — القسم الاول ، وهو عبارة عن مدرسة دار العلوم ، ليقوم على تخريج معلمين للمدارس الابتدائية الاولية (أى مدارس الدرجة الثالثة) ، ومعلمين اللغة العربية والقرآن الكريم للمدارس الابتدائية الراقية وللمدارس التجهيزية .

٢ — القسم الثانى وهو مدرسة المعلمين المزمع انشاؤها لتخريج معلمين للغات والتاريخ والجغرافيا . أما تعليم الرياضيات فكان « دور بك» يرى أنه يسير على طريقة مرضية ، وأن الحاجة ، فى اعتقاده ، ليست ماسة الى اعداد معلمين للرياضة .

وكان النظام يقضي بأن تلقى دروس مشتركة لطلبة القسمين ويمرن طلابهما على التدريس فى مدرسة ابتدائية تلحق بالمدرسة ، وقد تنشأ بها فى المستقبل فرق تجهيزية . وتمنح مدرســة المعلمين المركزية خريجيها الاجازات التالية :

١ — اجازة للتعليم الابتدائى من الدرجتين الثالثة والثانية ، ومدة الدراسة لنيلها سنتان .

٢ — اجازة للتعليم الابتدائى الراقى أى من الدرجة الاولى ، ومدة الدراسة لنيلها سنتان أخريان .

٣ — اجازة للتعليم التجهيزى ، ومدة الدراسة لنيلها خمس سنوات ، ولا يقبل فى السنة الخامسة سوى الممتازين من الحاصلين على اجازة التعليم الابتدائى الراقى .

ويدرس الطلبة لنيل اجازة التعليم الابتدائى الاولى مواد الدراســـة بالمدارس الابتدائية بتعمق . ويدرسون لنيل اجازتى التعليم الابتـــدائى الراقى والتعليم التجهيزى مواد الدراسة بالمدارس التجهيزية بتعمق . ويدرس الطلبة جميعا طرق التدريس والتربية العملية .

وقد حرص القومسيون على رفع مستوى التعليم بمدرسة المعلمين المركزية ، فقرر أن لا يسمح لطالب بأن يعيد فى فرقته أكثر من مرة واحدة طول مدة اقامته بالمدرسة . ولايؤذن لاحد من خريجى المدرسة أن يمارس مهنة التعليم قبل أن يبلغ سن العشرين الا بصفة عريف .

وكذلك حرص القومسيون على أن يحتفظ لمهنة التعليم بخريجى المدرسة . فقرر ان يأخذ تعهدا على كل طالب عند التحاقه بالمدرسة ان يخدم الحكومة عددا من السنين يوازى عدد السنين التى قضاها بالمدرسة ، والا دفع للحكومة تعويضا ماليا . ويعفى من هذا التعهد الطلبة الذين يدفعون رسوما دراسية بالمدرسة . وتقبل المدرسة طلبة بالقسم الداخلى ، ويعطى لكل منهم ثلاثون قرشا فى الشهر ، وآخرين بالقسم الخارجى ويعطى كل منهم مائة قرش فى الشهر مع تناول وجبة الغذاء بالمدرسة . كما تقبل المدرسة طلبة مستمعين ومعلمى المدارس الحاليين لمدة عام واحد ، وتقدم الكتب والادوات الدراسية للجميع بالمجان .

وقد تقبلت الحكومة اقتراح القومسيون بقبول حسن ، ووافق مجلس النظار فى جلسة ١٣ يوليو ١٨٨٠ على مبدأ انشاء المدرسة . وافتتحت المدرسة بالفعل فى سبتمبر ١٨٨٠ . وطبق النظام المقترح ، فالحقت بها فرق ابتدائية ليتمرن فيها طلاب المدرسة على التدريس ، وانشىء القسم الثانى من مدرسة المعلمين ، وضمت اليها دار العلوم أو القسم الاول من مدرسة المعلمين ، وجعلتا فى مكان واحد .

ولكن مدرسة المعلمين المركزية لم تحتفظ طويلا بالنظام الذى وضع لها فى عام ١٨٨٠ اذ ما لبث أن استعاد القسم الاول اسمه القديم « دار العلوم » فى عام ١٨٨٣ — ١٨٨٤ . أما القسم الثانى فكان له شأن آخر اذ أطلق عليه فى عام ١٨٨٢ — ١٨٨٣ اسم مدرسة النورمال ، وظلت مكونة من فرقتين لاعداد الطلبة للتدريس بالمدارس الابتدائية الراقية ، ومن ثلاث فرق للتدريس بالمدارس التجهيزية . وقد نقلت مدرسة النورمال فى ١٨٨٨ الى قصر النزهة بشبرا حيث المدرسة التوفيقية الثانوية الان ، ودعيت مدرسة المعلمين التوفيقية .

٣ — مرحلة السيطرة الانجليزية على التعليم

ولما جاء الاحتلال وجد أن مصلحته الاشراف على التعليم وبخاصة التعليم الشعبى ، فصدر فى ١٨٨٩ قرار يقضى بتحويل جميع الكتاتيب من ديوان الاوقاف (وكان مجموعها آنذاك ٦٩ كتابا منها ٤ مغلقة) الى ديوان المدارس . وكان التعليم فيها مثل التعليم فى الكتاتيب الاهلية مقتصرا على القراءة والكتابة كوسيلة لتحفيظ القرآن الكريم .

وقد بذلت نظارة المعارف بعض الجهود لتحسين حالة هذه الكتاتيب فوضعت لها خطة دراسية تشتمل على الديانة والتهذيب ، واللغة العربية ، والخط النسخ والثلث ، والحساب . كما عنيت باصلاح اماكنها ومبانيها وترميمها . واهتمت بعض الاهتمام بالناحية الصحية حيث كلفت أطباءها

فى١٨٩٧ التفتيش على الكتاتيب التابعة لها أسوة بالمدارس . (١) الا ان الادارة الانجليزية لم تكن جادة ولا مخلصة فى نشر التعليم بين طبقات الشعب ، بل حصرت نشاطها التعليمى فى أضيق الحدود . وليس أدل على ذلك من أنه بعد مضى ١٤ سنة من تظاهرها بالاضطلاع بمسئولية نشر التعليم الاولى بين افراد الشعب ، لم يكن هناك اكثر من ٩٣ كتابا أى بزيادة كتابين اثنين عن كل سنة على ما استولت عليه من ديوان الاوقاف فى عام ١٨٨٩ . وفضلا عن ذلك فان الكتاتيب كانت موزعة توزيعا سيئا لم تحاول تعديله. فبلغ مجموع ما كان بالقاهرة ٧٥ كتابا ، وما كان بالوجه البحرى ٨ ، والوجه القبلى ١٠ كتاتيب . وفى عام ١٩١٠ بلغ عدد الكتاتيب ١٤٤ كتابا يتعلم فيها ١٣٫٤٦٧ تلميذا وتلميذة (٨٫٩٦٨ تلميذا ، ٤٫٤٩٩ تلميذة) .

أما الكتاتيب الاهلية التى بلغ عددها فى عام ١٨٩٧ — ٩٦٤٧ — كتابا بها من التلاميذ ١٨٠٫٥٤٧ فلم تحاول السلطات أن تعينها معونة جدية كما يتضح ذلك من المبلغ الذى رصدته عام ١٨٩٨ لاعانة هذا العدد الضخم فهو لم يتجاوز ٧٠٠ جنيه ، أما المعونة الفعلية لهذه الكتاتيب الاهلية فقد جاءت من جانب الشعب الذى نهض بانشاء أماكن جديدة صالحة للكتاتيب وحبس عليها الاوقاف فزاد عددها زيادة كبيرة وادخل عليها كثير من التحسينات حتى لقد أصبحت هذه الكتاتيب بالذات نواة صالحة لكثير من مدارس مجلس المديريات فيما بعد . وقد اضطرت السلطات المحتلة الى عدم الوقوف فى سبيل هذه النهضة بل والتى مؤازرتها وتشجيعها ، فرفعت الاعانة الى ٢١٫٨٨٨ جنيها (مقابل ٧٠٠ جنيه) ، وبلغ عدد الكتاتيب المستفيدة من هذه الاعانات ٣٫٦٤٤ كتابا بها ٢٠٢٫٠٩٥ تليمذا وتلميذة(٢)

وقد صدر قانون مجالس المديريات فى ١٩٠٩ وخولها حق جباية ضريبة خاصة تنفقها كلها أو بعضها فى شئون التعليم ، ومنذ ذلك الوقت تخلت نظارة المعارف عن اعانة الكتاتيب الاهلية فى الاقاليم وعهدت بذلك الى المجالس محتفظة بحق التفتيش العلمى ، فقامت المجالس بانشاء وادارة عدد وافر من هذه الكتاتيب على غرار تلك التى تديرها النظارة .

وفى أثناء الحرب العالمية الاولى (١٩١٤ — ١٩١٨) أرادت السلطات الانجليزية أن تضمن وقوف الشعب المصرى فى صفها ، فهمت ببعض الاصلاحات فى التعليم الشعبى فى عامى ١٩١٦ ، ١٩١٧ فحولت الكتاتيب الى مدارس أولية ذات أربع فرق . وقد حذت مجالس المديريات حذو

---

(١) ابو الفتوح رضوان واسماعيل القبانى — المرجعان السابقان .

(٢) محمد خيرى حربى ، السيد محمد الغزاوى ، تطور التربية والتعليم فى اقليم مصر فى القرن العشرين (وزارة التربية والتعليم ، مركز الوثائق التربوية ، ١٩٥٨) ص ١٠ — ١٧

وزارة المعارف فى تحويل كتاتيبها الى نظام المدارس الاولية . وقد عدلت مناهج الدراسة بما يطابق الوضع الجديد والانتقال من الكتاتيب الى المدارس الاولية ، فأصبح التلميذ يدرس القرآن الكريم والتعليم الدينى (٨حصص فى الاسبوع) واللغة العربية والخط العربى (١٧ حصة فى الاسبوع) والاشياء (حصتان فى الاسبوع) ، وتدبير الصحة وتبدأ دراستها فى السنة الثانية ، والجغرافيا والرسم وتدرس فى السنة الرابعة . وكانت المدارس الاولية للبنات تعنى بأشغال الابرة وتبدأ تدريسها فى السنة الثانية .

كما بدأت الوزارة فى عام ١٩١٦ فى انشاء مدارس مكملة للمدارس الاولية اطلقت عليها اسم « المدارس الاولية الراقية » ، فقد رأت التلاميذ الذين يتخرجون من المدارس الاولية للبنين ليس لديهم من الدراية ما يمهد لهم طريق الكسب . فأنشأت بالقاهرة مدرسة أولية راقية للبنين مدة الدراسة بها اربع سنوات ، ووضعت لها مدرسة ارقى من المدارس الاولية ضمنته مبادىء بعض الفنون كأشغال النجارة والمعادن . وكذلك انشأت الوزارة فى ١٩١٦ أول مدرسة أولية راقية للبنات . وكان الغرض منها تزويد خريجات المدارس الاولية الراغبات فى الاستمرار فى الدراسة بقسط كاف من العلوم والثقافة النسوية التى تزيد من كفاءتهن فى الحياةالمنزلية. وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات . (١)

وقد بدأ التفكير فى ١٩١٧ فى تعميم التعليم الاولى ، فشكلت وزارة المعارف لجنة لدراسة الموضوع قدمت تقريرها فى ١٩١٨ وضمنته مشروعا تنشأ بمقتضاه فى كل مدينة وقرية فى مدة لا تتجاوز عشرين سنة مدارس اولية حسنة البناء جيدة المعلمين تكفى ٨٠٪ من البنين ، ٥٠٪ من البنات بالجهة من تتراوح أعمارهم بين السادسة والحادية عشرة . وعلى الرغم من أن اللجنة القت عبء تمويل هذا المشروع على مجالس المديريات الا أن الوزارة اغفلت المشروع متعللة بسوء الاحوال المالية للبلاد (٢) .

ومن الامور الملحوظة فىالسياسة التعليمية فى فترةالسيطرة الانجليزية على التعليم تأكيد الثنائية التى وجدت سبيلها الى مصر منذ ايام محمد على ، اذ عملت على احلال اللغة الانجليزية محل اللغة العربية وجعلتها لغة التدريس فى المرحلتين لاابتدائية والثانوية (٣) . كما جعلت

---

(١) المرجع السابق .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٧ — ٣٠ .

(٣) نتيجة للحركة الوطنية وتاييد الصحافة لها اصبحت اللغة العربية هى لغة التدريس فى مدارس المرحلتين منذ عام ١٩١٥ (خطبة وزير المعارف فى الاحتفال المئوى بوزارة المعارف عام ١٩٣٧) .

التعليم فى المرحلتين بمصروفات لا يحتمل دفعها الا القادرون من أبناء الشعب . وكانت النتيجة أحجام كثير من الناس عن ارسال أبنائهم للمدارس ، واكتفاء البعض الآخر بارسال أبنائهم للمدارس الابتدائية وعدم السير فى تعليمهم فى المدارس الثانوية والعالية . وقد أدى هذا الامر الى نقص عدد التلاميذ فى المدارس الثانوية والى زيادة عددهم فى المدارس الابتدائية . ولكن هذا لم يتبعه زيادة عدد المدارس الابتدائية اذ ظلت ٣٤ مدرسة طوال هذ ه الفترة . وهكذا انتهت فترة السيطرة الانجليزية على التعليم ، وقد أصبح واضحا فيها أن التعليم الاولى الشعبى الممثل فى الكتاتيب والمدارس الاولية يخالف تمام المخالفة التعليم الابتدائى الممثل فى المدارس الابتدائية ، فأولهما تعليم للفقراء من أبناء الشعب لا يكاد يقدم لهم الا أوليات المعرفة ولا يؤدى بهم الى مرحلة أخرى من مراحل التعليم المدنى ، وثانيهما تعليم للقادرين يتابعون فيه لونا من التعليم الحديث ، ويدرسون فيه اللغات الاجنبية ، ويؤدى بهم الى المرحلتين الثانوية والعالية اذا أرادوا ، كما يفتح أمامهم ابواب التوظف فى دواوين الحكومة .

وكما تأكدت الثنائية بين التعليمين الاولى والشعبى والابتدائى تأكدت الثنائية أيضا بين اعداد المعلمين لكل من هذين النوعين من التعليم .

ففى عام ١٨٨٩ لما احيلت كتاتيب الاوقاف ومدارسها الى نظارة المعارف بدأت فى تنظيمها ووضعت لها منهاجا للدراسة كما ذكرنا من قبل. كما عملت أيضا على رفع مستوى القائمين بالتعليم فيها بأن نظمت لهم دراسات فى ثلاث مدارس ابتدائية بالقاهرة يقوم بالتدريس لهم فيها معلمو هذه المدارس بعد ظهر الخميس والجمعة من كل اسبوع . كما خصصت لهم دراسات دورية فى ديوان نظارة المعارف عند حضورهم الى الديوان لصرف مرتباتهم . ورتبت النظارة فى ١٨٩٨ امتحانا لاختيار الفقهاءوالعرفاء الذين يعينون فى الكتاتيب ، وكان يتقدم اليه كثير من المشتغلين بالتعليم فعلا بغية الحصول على شهادة تدل على صلاحيتهم من ناحية ، ولزيادة مرتباتهم من ناحية أخرى .

وقد توسعت نظارة المعارف فىالدراسات التى تعطىللفقهاء والعرفاء ، فوضعت فى ١٩٠٢ لائحة لتنظيم دراسات معلمى الكتاتيب يومى الخميس والجمعة من كل أسبوع . وقد وصل عدد المدارس التى نظمت بها هذه الدراسات ٣٣ مدرسة ابتدائية أميرية موزعة على جهات القطر . وكان منهج الدراسة يتضمن ما يأتى :

١ — اللغة العربية : المطالعة — الاملاء — الانشاء ، مع مراعاة صحة الالفاظ وضبطها على قدر الامكان .

٢ ـ الحساب : العدية اللفظية والوضعية ـ القواعد الاربع الاصلية ـ الكسور الاعتيادية والعشرية ـ النقود والموازين ـ المقاييس المستعملة بالقطر المصرى ـ تمرينات على ماتقدم .

٣ ـ الخط : الثلث ، وعلى وجه الخصوص النسخ والرقعة .

٤ ـ فن التربية : قانون الصحة الذى يتعلق على الاخص بالامورالمدرسية والترتيباتالمدرسية ـ النظام ـ الاعتناء بالاعمال ـ ادارةالفصول ـ فوائد الرياضة البدنية ـ أنواع التعليم وطرقه المتعلقة بالقراءة والكتابة والخط والحساب .

وكان مساعدو المفتشين هم الذين يقومونبالقاء المحاضرات فىالتربية ، وذلك فى كل مدرسة أو مكتب يقع فى دائرتهم مرة على الاقل فى كل شهر بعد ظهر يوم الجمعة . وقد القى عبء الاشراف على هذه الدراسة على نظار المدارس التى توجد بها الدراسات وعلى مساعدى المفتشين .

غير أن هذا كله لم يكن كافيا لعلاج الحال ، وبرزت الحاجة الى ضرورة توفير نوع من المعلمين والمعلمات أقدر على تعليم النشء وتربيته . فأنشأت نظارة المعارف فى عام ١٩٠٣ أول مدرسة للمعلمات الاولية ، وانشأت فىعام ١٩٠٤ أول مدرسة للمعلمين الاولية . وكانت مدة الدراسة فى المدرسة الاولى سنتين وفى المدرسة الثانية سنة واحدة . وقد ظلت مدة الدراسة بمدارس المعلمين من ١٩٠٤ ــ ١٩٠٧ سنة واحدة ، غير أنها أصبحت من ١٩٠٨ ــ ١٩١٠ سنتان . ثم أصبحت مدة الدراسة ثلاث سنوات ابتداء من عام ١٩٠٩ بمدارس المعلمات وابتداء من عام ١٩١١ بالنسبة لمدارس المعلمين .

وكانت مدارس المعلمات والمعلمين تنتخب طالباتها وطلابها من بين من أتموا الدراسة بالكتاتيب . وكان الطالب فى بدء انشاء مدارس المعلمين يتخرج اما فقيها او عريفا بحسب مجموع درجاته فى الامتحان . غير أنه أصبح يمنح شهادة الكفاءة فيما بعد . وكان قانون مدارس معلمى الكتاتيب (القانون رقم ١١ لعام ١٩١٠) ينص على أن الطالب والطلاب الذين ينجحون فى الامتحان النهائى لمدارس المعلمين أو المعلمات لا يمنحون شهادة الكفاءة الا اذا أمضوا سنة فى التعليم بأحد الكتاتيب التابعة للنظارة وكانت تقديراتهم مرضية .

أما اعداد المعلمين للمدارس الابتدائية فىفترة السيطرة الانجليزية على

التعليم فقد سار فى اتجاه آخر . وقد أشرنا الى انشاء مدرسة النورمال فى عام ١٨٨٢ ــ ١٨٨٣ ، والى أنه قد أطلق عليها اسم مدرسة المعلمين التوفيقية منذ عام ١٩٨٨ . ولم يكن طلبة هذه المدرسة يتعلمون من اللغات

الاجنبية سوى الفرنسية ، وكانوا يدرسونها بالمدارس التى يعينون بها . وقد فكرت سلطات الاحتلال فى ذلك الوقت فى انشاء مدرسة أخرى لتخريج معلمى اللغة الانجليزية . وتم ذلك الفعل فى عام ١٨٨٩ اذ ضم قلم الترجمة او مدرسة الالسن القديمة الى المدرسة التجهيزية بدرب الجماميز وجعل قسما عاليا ، واعطى للقسمين العالى والتجهيزى اسم المدرسة الخديوية وجعل من أغراض القسم العالى تخريج مترجمين من القسمين الفرنسى والانجليزى ، ومدرسين للغة الانجليزية بالمدارس الابتدائية .(١)

وفى عام ١٨٩٩ ضمت مدرستا المعلمين ــ التوفيقية والخديوية ــ احداهما الى الاخرى فى مدرسة واحدة بشبرا . وفى عام ١٩٠٠ الغى القسم الفرنسى من هذه المدرسة ، وظل القسم الانجليزى قائما حتى ألغى فى ١٩٠٤ وذلك لتعذر الحصول على طلبة تجتذبهم مهنة التعليم . وفى عام ١٩٠٦ اعيد القسم الانجليزى فى مكانه القديم وجعلت مدة الدراسة به سنتين ، ثم زيدت سنة ثالثة . وفى عام ١٩٠٨ قسمت الدراسة بهذه المدرسة الى قسمين : قسم أدبى لتخريج مدرسين للغة الانجليزية والمواد الادبية ، وقسم علمى لتخريج مدرسين للمواد الرياضية والعلمية . وفى سنة ١٩١٥ سميت المدرسة مدرسة المعلمين السلطانية ثم فى عام ١٩٢٢ سميت مدرسة المعلمين العليا ، وانقسمت الى قسمين أدبى وعلمى الى ان الغيت وعهد الى معهد التربية اعداد معلمى المدارس الابتدائية والثانوية .

وفى عام ١٩٠٠ انشئت أيضا مدرسة معلمات السنية ليلتحق بها الطالبات الحاصلات على الشهادة الابتدائية وذلك لتخريج مدرسات معلمات باللغة الانجليزية للتدريس بالمدارس الابتدائية للبنات . وقد تحولت هذه المدرسة الى مدرسة ثانوية فى عام ١٩٣٠ .

---

(١) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم فى مصر ، ص ٦١٥ .

دراسة مقارنة لمشكلات التكيف عند تلاميذ المدرسة الثانوية فى كل من الإقليم المصرى وأمريكا (١)

مقدمة :

تعتبر خدمات التوجيه من الامور الأساسية لجعل البرنامج التربوى فى المدرسة الحديثة أكثر فاعلية وجدوى . وقد أثبتت هذه الخدمات فائدتها فى الولايات المتحدة ، ولا شك أن بلادنا اذا استطاعت ان تدخل نظاما مماثلا من الخدمات فى مدارسها بحيث يتلاءم مع الظروف المحلية ويستند الى المبادىء النفسية والتربوية ، فان ذلك سوف يفيد الشباب فى بلادنا كما انه سوف يرفع المستوى الاجتماعى والتربوى لجمهور الشعب .

وعلى ذلك فنحن فى حاجة الى مثل هذا البرنامج التوجيهى ، ويجب ان يطبق أول الامر فى المدارس الثانوية ، لان الشباب فى هذه المدارس أكثر احتياج الى مثل هذه الخدمات من تلاميذ المراحل الاخرى فى النظام التعليمى .

ونحن نتفق بصفة عامة مع علماء التوجيه فى أن الهدف الرئيسى لعملية التوجيه هومساعدة الافراد على تحقيق نموهم الى أقصى حد تسمح به امكانياتهم حتى يصلوا الى درجة توجيه أنفسهم بأنفسهم ، والى مرحلة الابداع والقدرة على مساعدة انفسهم . واذا وضعنا ذلك فى اعتبارنا فان كل فرد يجب ان توجه اليه المساعدة على دراسة نفسه وفهمها باعتباره شخصية موحدة متغيرة نامية متطورة تستجيب باستمرار للضغوط أو المثيرات القائمة فى الثقافة والبيئة المحيطة به . واذا كانت المدرسة تستطيع أن تقدم مساعدة قصوى فى هذه العملية ، فان المدرسين والقائمين بالتوجيه عليهم أن يتنبهوا الى المشكلات التى تواجه تلاميذهم وفهم الطريقة التى تنشأ بها هذه المشكلات .

ويعتقد قادة التربية أن دراسة مشكلات المراهقة على اعتبار انها أساس للبرنامج المدرسى تعد مقدمة هامة سوف تؤدى الى الارتفاع

---

(١) رسالة قدمها الدكتور عثمان لبيب فراج الى جامعة انديانا فى يونيو سنة ١٩٦٠ للحصول على درجة الدكتوراه ـ تلخيص وعرض : فؤاد عبد اللطيف حمودة باحث مساعد بادارة البحوث الفنية والمشروعات .

بمستوى التعليم الثانوى . وهذا المبدأ نشأ عن سيكلوجية التعلم مما أدى الى نتائج مثمرة . وقد أكد (Alberty) هذا المبدأ عندما أشار الى أن منهج المدرسة الثانوية يجب أن يقوم على حاجات الطلاب العامة والخاصة ومشكلاتهم وميولهم كما أشار (Doane) الى أن أهم المبادىء التى تتفق فيها الآراء التربوية الحديثة هو أن البرامج التعليمية وخاصة فى المدرسة الثانوية يجب أن تقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم .

واذا قبلنا هذا المبدأ يصبح من الضرورى أن نتعرف على مشكلات الشباب ، وهذا ما يراه كثيرون من رجال التربية من حيث ان الافراد القادرين على التنبه لمشكلات الشباب هم الشباب انفسهم . ويجب النظر الى الموضوع من خلال وجهة نظر المراهق نفسه حتى يمكن فهم مشكلاته التى تتطلب حلا . ويجب أن يكون مقياس مشكلة التلميذ هو عمق الاضطراب الذى يتعرض له ، لا الاضطراب الذى يعانيه مدرسوه أو أبواه ، وقد قام (Moore) بدراسة أكدت أن هناك تباعدا بين وجهات الكبار والشباب عند النظر الى المشكلات ووضحت كيف تتباعد وجهات النظر ، وفى ذلك يقول (Ahrens) « يجب أن نستفيد مما يضعه التلاميذ موضع الاعتبار حتى يمكن جعل عملية التعلم أكثر فاعلية وجدوى » وهو يرى أن الشبان هم المصدر الاكثر أهمية فى تحديد مشكلات المراهقين .

وقد نال مفهوم دراسة مشكلات المراهقين عن طريق سؤال المراهق نفسه عن وجهة نظره اهتماما كبيرا فى السنوات الاخيرة أكثر من أى وقت مضى فى تاريخ التعليم الثانوى . وقد أشارت الكتب المتخصصة الى مدى تزايد الاهتمام فى الوقت الحاضر برأى المراهقين ، كما كتب العديد من المقالات والابحاث فى هذا الصدد ، وقد اهتم (Combs & Snygg) بما اسمياه « الاطار المرجعى الفردى » وفيه يدرس الفرد من وجهة نظره ، ويشبه (Ellis) عمل الموجه بعمل الطبيب الذى يجب أن يتعرف من المريض نفسه على كيفية شعوره بالالم قبل أن يقوم بالتشخيص أو العلاج وكذلك يجب على الموجه أن يعرف كيف يشعر التلاميذ بمشكلاتهم وحاجاتهم .

ويشير (Fields) الى أن ازدياد حركة التوجيه وانتشارها كان أحد العوامل الهامة المسئولة عن الاهتمام المتزايد بمشكلات المراهقين وحاجاتهم ، وقد أجريت دراسات متعددة حول مشكلات التلاميذ وعلاقتها بحركة التوجيه ، واذا أردنا أن نخطط لبرنامج الخدمات التوجيهية فاننا نحتاج الى كثير من المعلومات عن التلاميذ ودراسة مشكلاتهم .

من ذلك يتبين لنا أهمية التعرف على حاجات الشباب ومشكلاته كأساس لتنظيم المنهج المدرسى وتخطيط خدمات التوجيه ، ولا يجب أن

نستنتج مما سبق أن تحديد المشكلات من وجهة نظر الفرد هو الطريقة الوحيدة ولكن الذى يهمنا هو أن المعلومات المتصلة بالمشكلات والتى ترتبط بالفرد وبمفهومه عن هذه المشكلات لها وزن كبير عند التخطيط للتوجيه التربوى فى البرنامج المدرسى .

ولذا قام الباحث فى دراسته هذه بمحاولة تحديد ومقارنة مشكلات تلاميذ المدارس الثانوية عن طريق اختيار عينة من التلاميذ المصريين والامريكيين ، كما تتضح عند تطبيق استفتاء مشكلات الشباب (Sra) الصورة (S) على المجموعتين .

أغراض البحث :

وقد أجريت هذه الدراسة لتحقيق الاغراض الآتية :

١ ــ التعرف على مشكلات عينة من التلاميذ المصريين و الامريكيين فى كل ميدان من ميادين المشكلات التى تضمنها الاستفتاء .

٢ ــ مقارنة مشكلات التلاميذ المصريين بمشكلات التلاميذ الامريكيين المتكافئين معهم فى العمر الزمنى والمستوى التعليمى .

٣ ــ الكشف عن أوجه الشبه أو الاختلاف بين انماط المشكلات وبين درجة حدتها عند كل من المجموعتين .

٤ ــ معرفة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة فى متوسط استجابات كل من البنين والبنات ، وبين كل صفين من الصفوف الثلاثة فى المدرسة الثانوية وذلك بالنسبة لكل من المجموعتين .

٥ ــ التعرف عما اذا كان من الممكن اقتراح وسائل ادخال برامج التوجيه فى المدارس الثانوية لمقابلة مشكلات التلاميذ التى يتعرضون لها ، ويمكن أن تقتبس هذه الخدمات من البرامج الناجحة المطبقة حاليا فى المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الامريكية مع مراعاة ظروف بلادنا ومحدودات ثقافتنا .

١ ــ هذه الدراسة رائدة فى ميدانها ، ولذلك لا يمكن توقع نتائج حاسمة نهائية ، بل نحن فى حاجة الى دراسات مشابهة على الشباب من مختلف الثقافات .

٢ ــ لم توزع العينة توزيعا عشوائيا كاملا يمثل الثقافتين المصرية والامريكية بسبب عاملى الزمن والمسافة بين البلدين ، ولذلك فالعينة محدودة بالمدرستين المصريتين ، والمدرسة الامريكية التى طبق فيها الاستفتاء على افتراض ان تلاميذ هذه المدارس لديهم مشكلات منتشرة لدى شعوبهم وخاصة بالنسبة

للمجموعات التى من نفس العمر والمستوى التعليمى ، وهذا لا يعنى بحال أنهم يمثلون ثقافتهم ككل ، ومعنى ذلك أننا فى حاجة الى دراسة على عينة اكبر حتى يمكن تعميم نتائجها على المجتمع الاصلى وخاصة بالنسبة للثقافة المصرية .

العينة :

واستخدمت هذه الدراسة عينة من الافراد بلغ عددها ٢٥٠ بنتا وولدا من تلاميذ المدارس الامريكية فى الصفوف الثلاثة الاول ، والثانى ، والثالث (١) من مدرسة ثانوية عامة فى احدى المدن الكبرى بوسط الولايات المتحدة ، وكذلك ٢٧٠ بنتا وولدا من مدرستين ثانويتين فى مدينة القاهرة يتكافئون فى العمر الزمنى والمستوى التعليمى مع نظرائهم من التلاميذ الامريكيين .

الفروض :

وقد وضعت الفروض الآتية للاسترشاد بها فى تحليل وتفسير الوقائع :

١ ـ أستفتاء مشكلات الشباب (Sra) ، الصورة (S) (٢) ، يمكن ترجمته الى اللغة العربية دون أن يتغير معناه فى اللغة الانجليزية .

٢ ـ مشكلات الشباب المصرى لا تختلف فى النوع عن مشكلات الشباب الامريكى بل تختلف فى درجة الحدة .

خطوات البحث :

ترجم الباحث الاستفتاء الى اللغة العربية وراجع الترجمة ثمانية من طلبة الدراسات العليا المصريين الذين درسوا الانجليزية لمدة ٥ سنوات ودرسوا فى الولايات المتحدة لمدة عام على الاقل ، ولكى يمكن اكتشاف مدى صحة الترجمة عملت ترجمة عكسية (من العربية الى الانجليزية) فحصتها هيئة حكام من ثلاثة من الاساتذة الامريكيين قاموا بمقارنتها بالاصل الانجليزى .

---

(١) هى الصفوف العاشر والحادى عشر والثانى عشر فى السلم التعليمى الامريكى .
(٢) يتكون هذا الاستفتاء من ٢٩٦ مفردا موزعة على المجالات الثمانية الاتية :
مدرستى ، بعد المدرسة الثانوية ، عن نفسى ، التعامل مع الاخرين ، بيتى وعائلتى ، الثقافة الجنسية ، الصحة ، الاشياء العامة .

ولاختبار الفرض الثانى أعطى الباحث درجتين لكل مفحوص ، درجة التكرار ودرجة الحدة (١) ووضعت الدرجات فى جداول تمثل أنواع ومستويات أفراد العينة ، وحصل الباحث على المتوسطات بالنسبة لكل ميدان من ميادين المشكلات ، ورتبت الميادين تبعا لاهميتها فى نظر التلاميذ واستخدام معامل ارتباط الرتب لايجاد الارتباط بين الرتب التى حددها التلاميذ المصريون والتى حددها التلاميذ الامريكيون ، وحسبت متوسط درجات الحدة والانحرافات المعيارية بالنسبة للمفحوصين فى كلتا المجموعتين ؛ واستخدمت النسبة التائية (T) كوسيلة لتحديد ما اذا كانت الفروق الناتجة بين المتوسطات ذات دلالة احصائية .

ثم أجريت مقارنة بين المشكلات العشر الاكثر شيوعا وتكرارا ، ومقارنة اخرى بين متوسطات استجابات المجموعات الفرعية المصرية أى بين البنين والبنات وبين تلاميذ كل صفين من الصفوف الثلاثة .

نتائج البحث :

كانت النتائج التى توصل اليها الباحث من تحليل الوقائع هى :

١ ــ الاتفاق العام بين الحكام الذين قارنوا الترجمة العكسية لاستفتاء مشكلات الشباب (Sra) بالصورة الاصلية ، مما يؤكد أن الافكار الاصلية فى الصورة الانجليزية بقيت كما هى فى الصورة العربية .

٢ ــ عدد المشكلات التى أشار اليها التلاميذ المصريون امتد بين ٢٤ و٢٣٦ بمتوسط مقداره ٦٨ر١٦٨ ووسيط مقداره ١٦٥ ، وانحراف معيارى مقداره ١٠ر٤٢ .

٣ ــ عدد المشكلات التى أشار اليها التلاميذ الامريكيون امتد بين ١٩ و٢١٤ بمتوسط مقداره ١٦ر١٤٤ ووسيط مقداره ١٣٩ ، وانحراف معيارى مقداره ٦١ر٣٥ .

٤ ــ على اساس درجة التكرار اتفق التلاميذ المصريون والامريكيون على ترتيب ستة ميادين للمشكلات ، واختلفوا فى ترتيب ميدانى « الصحة » و « بيتى وعائلتى » .

---

(١) كانت طريقة الاجابة على أسئلة هذا الاستفتاء ان يضع الفرد علامة (x) فى مربع كبير اذا كانت المشكلة ذات اهمية قصوى بالنسبة له ، أو فى مربع متوسط اذا كانت المشكلة متوسطة الاهمية ، او فى مربع صغير اذا كانت المشكلة ذات أهمية بسيطة ، أو فى دائرة اذا كانت المشكلة لا تعبر عن شىء يقلق الفرد او ليست لها علاقة به .

وتدل درجة التكرار على عدد المشكلات التى وضع التلميذ اما فى احد المربعات العلامة بصرف النظر عن حدتها ، اما درجة الحدة فقد حسبت باعطاء ثلاث نقط للمربع الكبير ، ونقطتان للمربع التوسط ونقطة واحدة للمربع الصغير ، وصفر للدائرة .

٥ - وضعت المجموعتان ميدان « ما بعد المدرسة الثانوية » فى المقدمة على أساس درجة التكرار ، كما رتب التلاميذ المصريون ميدان « الصحة » فى النهاية ، على حين كان ميدان « بيتى وعائلتى » فى النهاية عند التلاميذ الامريكيين .

٦ - كان معامل الارتباط بين الرتب التى حددها التلاميذ المصريون والتلاميذ الامريكيون لميادين المشكلات على أساس درجة التكرار هو ٩٨ر. وهو ذو دلالة عالية بالنسبة لمستوى الثقة ١٠ر.

٧ - متوسط درجة الحدة فى الاستفتاء كله بالنسبة للتلاميذ المصريين هو ٣٨ر٣٦٥ بانحراف معيارى قدره ٨٣ر٦٩ ، أما بالنسبة للتلاميذ الامريكيين فهو ٩٩ر٢٣٣ بانحراف معيارى قدره ٤٤ر٦٢ .

٨ - على أساس درجة الحدة ، اتفق التلاميذ المصريون والامريكيون على ترتيب ثلاثة ميادين للمشكلات هى «مدرستى» و «ما بعد المدرسة الثانوية » و « عن نفسى » أما الميادين الخمسة الباقية فقد اختلفوا فى ترتيبها .

٩ - وضعت المجموعتان ميدان « ما بعد المدرسة الثانوية » فى المقدمة على أساس درجة الحدة ، كما رتب التلاميذ المصريون ميدان « الصحة » فى النهاية ، على حين كان ميدان « بيتى وعائلتى » فى النهاية عند التلاميذ الامريكيين .

١٠ - كان معامل الارتباط بين الرتب التى حددها التلاميذ المصريون والامريكيون لميادين المشكلات على أساس درجة الحدة هو ٧١ر. وهو ذو دلالة عالية بالنسبة لمستوى الثقة ١٠ر.

١١ - اختلف ترتيب بعض ميادين المشكلات على أساس التكرار عنه على أساس الحدة .

١٢ - متوسط درجة الحدة للتلاميذ المصريين كان عاليا بدرجة ذات دلالة بالنسبة لمستوى الثقة ١٠ر. فى الميادين الستة الآتية : مدرستى ، ما بعد المدرسة الثانوية ، عن نفسى ، بيتى وعائلتى ، الثقافة الجنسية ، الاشياء العامة . أما ميدان التعامل مع الآخرين فكانت الفروق ذات دلالة بالنسبة لمستوى الثقة ٠٥ر. وفى ميدان الصحة لم تكن الفروق ذات دلالة .

١٣ - مقارنة المشكلات العشر الاكثر تكرارا عند التلاميذ المصريين والامريكيين أظهرت درجة عالية من التشابه ، ولم تتضح الفروق الاساسية الا فى المشكلات النوعية الخاصة بكل من الثقافتين المصرية والامريكية .

١٤ - عين الذكور والاناث المصريون رتبا مختلفة لميادين المشكلات ، وكان

معامل ارتباط بين الرتب ٠٧ر. وهو منخفض فى دلالته .

١٥ ـ رتب الذكور من التلاميذ المصريين ميدان «مابعد المدرسة الثانوية» فى المقدمة ، وتلاه ميدانا مدرستى والثقافة الجنسية ، كما كانت رتبة ميدان « التعامل مع الآخرين » فى النهاية .

١٦ ـ رتبت التلميذات المصريات ميدان « مدرستى » فى المقدمة ، وتلاه ميدانا « التعامل مع الآخرين وما بعد المدرسة الثانوية » ورتبن ميدان الثقافة الجنسية » فى النهاية .

١٧ ـ اظهرت مقارنة درجات التكرار التى حصل عليها التلاميذ المصريون فى الصفوف الثلاثة أن تلاميذ الصف الثانى أشاروا الى مشكلات اكثر من المشكلات التى أشار اليها التلاميذ فى الصفين الاول والثالث فى جميع ميادين المشكلات .

١٨ ـ كان معامل الارتباط بين الرتب المحددة لميادين المشكلات مرتفعا ، فقد بلغ ٨١ر. بين الصفين الاول ، والثانى ، وبلغ ٦٠ر. بين الصفين الثانى ، والثالث ، وبلغ ٩٥ر. بين الصفين الاول والثالث .

مناقشة نتائج البحث :

ثم ناقش الباحث نتائجه وتوصل الى مجموعة من الاستنتاجات تتمثل فيما يأتى :

١ ـ استفتاء مشكلات الشباب (Sra) الصورة (S) امكن أن يترجم الى العربية ويظل يحمل نفس المعنى فى صورته الانجليزية .

٢ ـ اتفق التلاميذ المصريون والامريكيون على ترتيب ميادين المشكلات بالنسبة لستة ميادين ووجد فرق طفيف فى عدد المشكلات المشار اليها فى الميدانين الاخيرين وعلى ذلك يمكن أن نستنتج أن مشكلات التلاميذ المصريين لا تختلف فى النوع عنها عند التلاميذ الامريكيين .

٣ ـ كانت حدة مشكلات التلاميذ المصريين ذات دلالة عالية عن حدتها عند التلاميذ الامريكيين فى ستة ميادين ، ولم يكن الفرق دالا فى الميدانين الباقيين .

٤ ـ رتب التلاميذ المصريون والامريكيون ميدان « ما بعد المدرسة الثانوية » فى المقدمة على أساس كل من درجتى التكرار والحدة .

٥ ـ أشارت البنات الى عدد من المشكلات أكثر من العدد الذى أشار اليه الذكور وكانت الرتب التى حددها الذكور لميادين المشكلات مختلفة عن ترتيب البنات لها . وكان معامل الارتباط بين الرتب منخفضا .

٦ ــ وجد معامل ارتباط مرتفع بين الرتب المحددة لميادين المشكلات بواسطة التلاميذ المصريين فى الصفوف الثلاثة .

٧ ــ ينتج عن اختيار المنهج الدراسى بالنسبة لتلاميذ الصف الثانى فى المدارس الثانوية المصرية عدد اكبر من مشكلات التكيف .

٨ ــ أظهر التلاميذ اختلافا كبيرا بين المشكلات التى تؤثر فى مستقبلهم ومدرستهم وحياتهم الاجتماعية وكان الكثير من هذه المشكلات خطيرا فى طبيعته ، ويستدعى ارشادا حكيما ويتطلب بذل مجهودا مباشرا للمساعدة والتوجيه .

٩ ــ استطاع التلاميذ بواسطة تحديد مشكلاتهم ان يمدونا بمصدر للمعلومات التى يمكن الاعتماد عليها فى برنامج خدمات الارشاد النفسى والتوجيه .

١٠ ــ أثبت استفتاء مشكلات الشباب   أنه وسيلة للتعرف على مشكلات التكيف ، وانه يساعد على اعطاء صورة واضحة عن مشكلات الافراد والمجموعات ويشير الى الفروق والمشابهات فى انماط مشكلات المجموعات المختلفة .

توصيات البحث :

وقد وضع الباحث بعض التوصيات التى يمكن الاستفادة منها فى تحديد الاسس التى يقوم عليها برنامج التوجيه فى المدارس الثانوية المصرية مستندا فى ذلك الى النتائج والاستنتاجات التى توصل اليها من مناقشة هذه النتائج ، وتتلخص هذه التوصيات فيما يلى:

١ ــ تؤكد نتائج هذه الدراسة الحاجة الملحة الى خدمات التوجيه فى المدارس المصرية ، ويتبين ذلك من كثرة عدد المشكلات التى اشار اليها التلاميذ ، ولا شك ان خدمات التوجيه تعتبر أمرا اساسيا عند محاولة وضع برنامج تربوى سليم مثمر فى المدرسة الحديثة .

٢ ــ عند تخطيط أ ى برنامج توجيهى ناجح يجب ان تبذل الجهود لتحقيق مستوى عال من الصحة العقلية والنفسية والوصول بالتلاميذ الى أقصى نمو لشخصياتهم ، وهذا يتحقق عن طريق معرفة خاصة بمشكلات التلاميذ وميولهم وقدراتهم .

٣ ــ يجب على المدرسين والاداريين والمسئولين عن توجيه عملية التعلم أن يضعوا فى اعتبارهم حاجات المراهق ومظاهر القلق لديه ، ويجب أن تعطى له الفرصة للتعبير عن حاجاته ومشكلاته .

٤ ــ يجب العمل على الافادة من أدوات القياس الصادقة فى تحديد خصائص شخصية التلاميذ المصريين وامكانياتهم ومدى تكيفهم ،

ويجب بذل الجهود لتحسين الادوات الحالية ووضع ادوات جديدة .

٥ بالرغم من ان استفتاء مشاكل الشباب (Sra) يتكون من عبارات موضوعة فى اطار ثقافى اخر الا ان استخدام مثل هذا الاستفتاء المقنن يفيد فى ابراز المشكلات المتشابهة لدى الشباب المصريين كما انه بعد تعديله وعمل المعايير المصرية يمكن ان يستخدم فى دراسة انحراف التلاميذ المصريين عن المستوى المرغوب ويمكن ان تستخدم نتائجه فى اغراض البحث والوقاية والتنبؤ والتشخيص والارشاد والعلاج .

٦ — يجب ان تبدأ كل مدرسة او منطقة تعليمية بدراسة مشكلات التكيف لدى تلاميذها ومثل هذه المعلومات قد تتجمع بواسطة استفتاءات الشخصية والملاحظة والمقابلات الفردية ، وهذه المعلومات يجب ان تستخدم كمرشد للمربين عند اعطاء توجيه فردى ، او جمعى ، وتستخدم كوسيلة لاشباع الحاجات ومعالجة نواحى القلق والصعوبات .

٧ — يجب العمل على توجيه التلاميذ توجيها مهنيا سليما وهذه مسئولية المدرسة فعليها ان تعرف التلاميذ بالمعلومات المهنية وتعطيهم خدمات ارشادية تعينهم على فهم قدراتهم ونواحى النقص لديهم قبل اجراء الاختبارات ، كما يجب عمل دراسة للاعمال المختلفة ، والمساهمة فى أوجه النشاط الجمعى والقيام بالزيارات للصناعات والاعمال المحلية ، واجراء دراسات شاملة للمنطقة المحلية حتى يمكن مساعدة التلاميذ عند التخطيط لمستقبلهم .

٨ — عانى التلاميذ مشكلات ناتجة عن المناهج غير السليمة وعلى ذلك يجب الاهتمام بمساعدة التلاميذ على أن يخططوا لمستقبلهم الدراسى وهذا يتضح من رغبة التلاميذ فى معرفة ميولهم وقدراتهم والميادين الميسورة المتاحة لهم وفهم نواحى القوة والضعف لديهم

٩ — لا يعنى التوجيه فى المدارس الحديثة مجرد حفظ السجلات والقيام بالارشاد ولكنه يجب ان يدخل الفصل الدراسى لغرض مساعدة التلاميذ على فهم انفسهم ، فيمكن أن تناقش مسائل النمو الجسمى خلال دروس التربية الرياضية والاحياء والصحة ، كما تتيح حصص اللغات للتلاميذ الفرصة لمساعدتهم فى فهم ادوارهم كاعضاء بالنسبة لجنسهم او للجنس الاخر ، وتظهر أهمية الدراسات الاجتماعية والاقتصاد المنزلى فى فهم العلاقات الانسانية اى أن كل حصة فى المنهج يمكن أن تؤدى الى الوصول الى فهم التلاميذ لانفسهم، وللعالم الذى يعيشون فيه .

١٠ ـ يجب أن تتضمن برامج اعداد المدرسين التدريب على عمليات التوجيه والارشاد .

١١ ـ تجب العناية بموضوع التدريب فى أثناء الخدمة والاهتمام بالنمو المهنى ، فالمدرس المصرى تنقصه وسائل التوجيه الجمعى ، وتقويم أوجه النشاط الجمعى وقيادة المناقشات الجمعية والتدريب على هذه الوسائل يعتبر امرا أساسيا بالنسبة لهذا المدرس . وهذا يتطلب عقد حلقات للتدريب فى هذه النواحى اثناء الخدمة .

الحاجة الى أبحاث جديدة :

ويقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات للقيام بدراسات جديدة تتمثل فيما يأتى :

١ ـ القيام بدراسات مماثلة تتناول مشكلات التكيف للشباب على افراد من مدارس مختلفة ومن مناطق جغرافية متنوعة .

٢ ـ القيام بدراسات مشابهة تشمل مستويات الابتدائى والاعدادى والجامعى .

٣ ـ توضح مقارنة مشكلات الافراد فى كل ميدان مدى تأثر الميادين الاخرى به ولذلك فنحن فى حاجة الى عقد مقارنات بين المشكلات النوعية الخاصة .

٤ ـ القيام بدراسة مشابهة لتلاميذ مختلفين فى العمر الزمنى والنوع والصف الدراسى فى مختلف المراحل ونسبة الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، والغرض من هذه الدراسة هو تحديد الفروق الفردية اكثر من الفروق الجمعية .

٥ ـ اجراء بحث فى ميدان او ميدانين من المشكلات بدلا من دراسة عدد كبير من الميادين .

٦ ـ نحن فى حاجة الى دراسة أسس المساعدات التى تقدم فى المدرسة والمجتمع بحيث تؤدى الى حل مشكلات التلاميذ .

٧ ـ دراسة خدمات التوجيه الحالية فى المدارس الامريكية حتى يمكن تحديد اى أنواع البرامج التوجيهية يتناسب مع المدارس المصرية

٨ ـ القيام بدراسات مستعرضة مثل هذه الدراسة تتناول الاطفال فى مختلف الثقافات لمقارنة مشكلات التكيف عند التلاميذ فى كل من هذه الثقافات .

* * *

نظام الإدارة التعليمية فى أسـبانيا
وعلاقته بالحكم المحلى بها

للسيدة زينب محرز
بمركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة .
بمركز الوثائق والبحوث

---

١ ـ نشاة نظام الحكم المحلى فى اسبانيا :

تحدثنا كتب التاريخ الاسبانى ان اسبانيا كانت طوال العصور الوسطى مكونة من عدة ولايات تتمتع كل منها بالاستقلال التام ، فاكل منها شعارها وحاكمها وعلمها بل وتقاليدها الاجتماعية الخاصة من زى واغانى ورقصات قومية وغير ذلك .

وبالرغم من توحيد تلك الولايات او المقاطعات منذ اواخر القرن الخامس عشر نتيجة لزواج فرديناند وابزابيلا حاكمى اكبر المقاطعات الاسبانية فى ذلك الوقت (قشتاله وارجون) فان ولايات تلك الدولة لا تزال تتمتع فيما بينها بالكثير من الحكم الذاتى الذى اعتادت عليه منذ زمن طويل . فلاتزا ل كل منها تعتز بعلمها القديم متخذة اياه شعارا لها تحت ظل علم اسبانيا الموحد كما لاتزال تعتز بزيها واغانيها ورقصاتها القديمة كما تعتز بحكومتها المحلية .

ولقد ساعد نظام الحكم الحاضر فى اسبانيا على ان تحتفظ تلك الولايات بهذه النعرة الاستقلالية . فالحكومة العليا مركزها العاصمة (مدريد) الا أن ممثليها موزعون فى جميع الاقاليم وفى شتى قطاعات الخدمات العامة حتى العسكرية . هذا ولم يقتصر ذلك التمثيل على الوزارات وحدها بل تعداه الى المجالس العليا فالمجلس الاعلى مثلا الموجود بمدريد الذى يشرف على الشئون العلمية والثقافية فى الدولة ويعرف باسم El Conso to Superior (يقابل عندنا المجلس الاعلى لرعاية الفنون والاداب والعلوم الاجتماعية ومجلس العلوم والمجلس القومى للبحوث وغيرها) له فروع وممثلون فى الولايات كما ان السلطة العسكرية ، بالرغم من ان مركزها الرئيسى فى العاصمة الا ان لها ممثلين بل وقوات فى كل الولايات والاقاليم .

وهكذا يقوم الحكم المحلى فى اسبانيا من ممثلين عن الوزارات والهيئات العليا المختلفة هم اصلا من اهالى الولاية ذاتها او ممن يرغبون فى الاقامة بها ويرأسهم حاكم مدنى يعين بمرسوم خاص يعتبر مسئولا عن شئون الولاية المدنية من تعليم وصحة واقتصاد وخلافه ويعاونه فى ذلك عمدة للنواحي المختلفة التابعة له ومجلس البلدية فى الاقليم كما تعاونه اللجان التى يؤلفها للنظر فى شتى النواحي كل فى اختصاصه .

اما عن الشئون العسكرية فى كل ولاية فيشرف عليها حاكم عسكرى خاص له اختصاصاته الخاصة التى تختلف عن اختصاصات الحاكم المدنى .

ولاعطاء صورة كاملة مختصرة عن نظام الحكم فى اسبانيا يجدر بنا ان نذكر هنا ان هناك قوتين لا يمكن تجاهل اثرهما فى توجيه حكم البلاد ألا وهما : الكنيسة أولا والهيئة المشرفة على حفظ وصيانة حركة التحرير القومى ثانيا وهذه يطلق عليها هيئة رجال الحركة الوطنية ويشرف عليها سكرتير عام بدرجة وزير يعرف بوزير الحركة القومية . ولهاتين القوتين ممثلون فى شتى الشئون حتى الاقليمية منها فمنهم أعضاء اللجان المختلفة بل ويعتبر عمد النواحي ممثلين لها .

النظام الادارى لشئون التعليم باسبانيا :

يشترك فى ادارة التعليم فى اسبانيا ــ شأنه شأن سائر الخدمات العامة المختلفة هيئتان رئيسيتان : الاولى السلطة العليا فى مدريد ممثلة فى وزارة التربية والتعليم والثانية السلطة المحلية فى الولايات تحت سلطة الحاكم المدنى .

أما عن وزارة التربية والتعليم فهى مقسمة الى قسمين رئيسيين : قسم استشارى تخطيطى هـو المجلس الوطنى للتعليم ، وقسم ادارى يتكون من الادارات التعليمية المختلفة .

ويتكون القسم الاول من وكيل الوزارة ومن مديرى الادارات التعليمية المختلفة وهؤلاء جميعا يعتبرون أعضاء دائمين ويشترك معهم أعضاء مؤقتون يدعون لحضور الاجتماعات التى تدرس فيها المسائل المتصلة بدائرة عملهم ويرأس هذه الهيئة كلها وزير التربية والتعليم ويقوم بالتحضير لاعمالها سكرتارية فنية خاصة .

اما القسم الثانى فيتكون من ادارات التعليم الجامعى ، والتعليم الثانوى والتعليم الفنى والتعليم المهنى وادارة الفنون الجميلة وادارة الامتحانات

ولهذه الادارات اقسام مختلفة بعضها استشارية وتخطيطية والاخرى تنفيذية . (١)

ومهمة وزارة التربية وضع الخطوط العريضة للعملية التعليمية عن طريق ما تصدره من قوانين وقرارات وغير ذلك من تعليمات فى شتى النواحي مثل نظم القبول ومناهج الدراسة ونظم الامتحانات وخلافه .

ومما هو جدير بالذكر ان تلك الوزارة تحرص كل الحرص على اخراج قوانينها التعليمية الخاصة بكل مرحلة متناولة شتى الشئون المتعلقة بها من نظام تعليمى واداري وتفتيشي ومالى بل وتتناول ايضا حقوق التلاميذ وواجباتهم ورعايتهم الصحية والمدرسية وكيفية اعداد مدرسيها ووسائل العقاب والثواب لكل من المدرسين والتلاميذ وغير ذلك مما يتعلق بالعملية التعليمية .

وفيما يختص بشئون التربية الوطنية والتربية البدنية والتربية الفنية فيشترك مع وزارة التربية هيئة اخرى هى جزء من هيئة ادارة الحركة الوطنية تعرف باسم جبهة الشباب (٢) تعتبر مسئولة عن مواد التربية الوطنية والتربية السياسية والبدنية والتربية المنزلية والفنية (الموسيقى والرسم والاناشيد) لذلك فتنفرد بوضع مناهجها الدراسية كما انها تعد مدرسيها عن طريق تعليمهم فى مدارس « قادة الشباب (٣) » التابعة لها كما انها تقوم بتعيينهم فى المدارس وتوجيههم والاشراف عليهم عن طريق مفتشيها كما تجرى الامتحانات الخاصة بهذه المواد جميعها .

وكما تشرف هيئة جبهة الشباب على تلك المواد تشرف الكنيسة على شئون التعليم الدينى فى جميع مدارس التعليم على اختلاف مستوياتها حتى الجامعية والعليا منها فتعد مناهجها ومدرسيها وامتحاناتها .

نظام الادارة المحلية لشئون التعليم باسبانيا :

تنقسم اسبانيا الى ١٢ منطقة تعليمية ويشرف على التعليم فى كل حاكمها المدنى عن طريق اللجان التى تكون لهذا الغرض .

---

(1) Spain, the Educational movement during the course 1955-1956.

(٢) قانون التعليم الابتدائى فى اسبانيا المادة ٣٨ وقانون التعليم الثانوى المادة ٨٥ ، ونظم التعليم الجامعى .

(٣) اكاديميات قادة الشباب وبحث اعد فى مركز الوثائق التربوية سنة ١٩٥٩ .

وتعتبر الجامعات الهيئة الاولى المسئولة عن تنظيم التعليم (١) عمليا فى كل منطقة لذلك يوجد فى كل منطقة جامعــة لا يشترط فيها أن تكون كاملة التكوين ويعتبر رئيس كل جامعة الممثل لسلطات الحكومية المركزية فى الاشراف على التعليم فى منطقــة وتعـاونه فى ذلك مجالس التعليم فى المديريات والبلديات ولجان التعليم الفنى والمهنى بها وجميعها تعمل تحت اشراف الحاكم المدنى للمنطقة .

ويتكون المجلس الاعلى لكل جامعة من مدير الجامعة وعمداء كلياتهــا ومندوب عن رؤساء المنشئات التعليمية ومدرسيها وممثلين عن جبهــة الشباب ــ أى رجال الحــركة الوطنية وممثلين عن الكنيسة وآخرين عن الآباء .

ومهمة هذا المجلس بجانب مهماته الخاصة بالتعليم الجامعى ــ التعاون مــع مجالس المــديريات والاتصــال بالسلطات العليا ــ حسب القواعــد وتحقيقا للمهمة التعليمية الملقاة على عاتق هذه المجالس روعى فى تكوينها ان يتمثل فيها مديرو المنشئات التعليمية على اختلاف مستوياتها وانواعها من ابتدائية وثانوية كما به ممثلون عن المدرسين واخرون عن رجال الحركة الوطنية (من قسم جبهة الشباب) وممثلون عن الكنيسة وعن الآباء .

أما عن اللجان التعليمية الاخرى التىتسهم فى معاونة مـ جلس الجامعة عى اداء مهمته التعليمية فهى مجالس المديريات ومجالس البلديات حيث يتكون فيها هيئة « لجنة » خاصة بشئون التعليم تضم ممثلين عنالمجالس ذاتها وعن المدارس الثانوية والابتدائية الكائنة فى المديرية او البلدية وعن موظفى الكتبات والمتاحف بها وعن مفتشى الصحة والمهندسين العاملين فى وزارة التربية وعن مدير التعليم الابتدائى بالمنطقة ومن ممثلين عن رجال الحركة الوطنية بها ومن الآباء .

ومهمة كل من هذه اللجان رعاية صالح التلاميذ والمدرسين فى معاهــد التعليم على اختلاف انواعها والعمل على حل المشــــكلات التى تعترضهم بسرعة وتنفيذ الاهداف والقرارات الخاصة بالتعليم وتوزيع العمل على الهيئات المختصة . (٢)

هذا ويلاحظ ان هذه اللجان يعاونها ــ فى مجالس المديرياتوالبلديات

---

(١) المادة ١١ من قانون تنظيم الجامعات الاسبانية الصادر فى ٢٩ يونيو سنة ١٩٤٣ ، والمادة ١١٤ ــ ١١٥ لقانون التعليم الابتدائى باسبانيا الصادر سنة ١٩٤٥ .

(٢) المادة ١٠٦ من قانون التعليم الابتدائى فى اسبانيا .

لجنة دائمة تجتمع كل ١٥ يوما على الأقل للنظر فى شئون موظفى التعليم بالمنطقة كما توجد أيضا لجان اخرى تختص بشئون التعليم الفنى والمهنى ويراس هذه اللجان جميعها فى المديرية الحاكم المدنى اما المجالس البلدية فيراسها أكبر الاعضاء سنا .

نظام التفتيش المحلى على التعليم :

لا يوجد باسبانيا تفتيش على التعليم العالى والجامعى ولكن مديرى الجامعات لهم سلطة الاشراف عليها وتعقد اجتماعات من آن لآخر بين وزير التربية ومجلس رؤساء الجامعات الاسبانية جميعهم للبحث فى الشئون الجامعية العامة .

اما عن التفتيش على مدارس التعليم فى المراحل المختلفة فتقوم به هيئة التفتيش ومركزها الوزارة ولها ممثلون عنها فى الاقاليم والبلديات .

وتنقسم هيئة التفتيش هذه الى فئات بعضها خاص بالتفتيش على التعليم الابتدائى واخرى للثانوى وغيرها للفنى كما ان هناك مفتشين للمواد التى تشرف عليها جبهة الشباب « التربية الوطنية والتربية البدنية والاشغال والتدبير المنزلى والموسيقى » وآخرون للتعليم الدينى كما يوجد مفتشون للمبانى والامور الادارية والصحية .

ومما هو جدير بالذكر ان قانون التعليم الابتدائى قد اباح تعيين مفتشين من بين القادرين على القيام بالاعمال التى تعهد اليهم ويسمون «مفتشين مساعدين » ومهمتهم مساعدة مفتشى الاقاليم المحلية على تنفيذ مهماتهم . (١)

وتتلخص مهمة المفتشين عموما فى اسبانيا فى حل المشكلات التى تصادف التعليم والتأكد من ان مبادىء الدولة فى التعليم منفذة ، والاشراف على نظام الدولة فى رعاية التلاميذ المحتاجين الصالحين لمواصلة دراستهم والعمل على اتاحة الفرص امامهم بشتى الوسائل حتى لا تكون الناحية المالية سببا فى حرمانهم من التعليم ، هذا فضلا عن ارشاد المدرسين وتوجيههم .

ومفتشو المدارس التعليمية عموما من حاملى الليسانس فى التربية فى كليات الاداب كما يشترط ان يكونوا قد زاولوا التعليم فترة تختلف باختلاف مرحلة التعليم التى سيقوم بالتفتيش عليها (٢)

---

(١) المادة ٨٠ د من قانون التعليم الابتدائى .

(٢) قانون التعليم الابتدائى المادة ٨٣ ، وقانون التعليم الثانوى المادة ٦٧ .

نظام انشاء المبانى المدرسية :

هناك شروط موضوعة تنص عليها قوانين التعليم لكل مرحلة وخاصة الابتدائى منها تبين القواعد الواجب توافرها فى انشاء المدارس (١) .

أما عن الهيئات المسئولة عن اقامة هذه المبانى فهى الدولة ممثلة فى وزارة التربيـة والتعليم والحكومات المحليـة ممثلة فى مجالس البلديات والمديريات . وهما يتعاونان فى تكاليف الانشاء ، فالدولة تساعد المجالس المحلية بمقدار ٥٠٪ من التكاليف اذا ما كانت المجالس المحلية هى التى ستقوم ببناء المدرسة بينما تساعد الحكومات المحلية الدولة فيما تقيمه من مدارس بنسب تتراوح ما بين ١٠٪ ، ٥٠٪ من التكاليف وذلك حسب دخلها العام كما أن كل حكومة محلية مكلفة ومسئولة عن تقديم الاراضى الفضاء اللازمة لاقامة المدرسة عليها سواء اكانت ملكا للدولة أو للحكومة المحلية ذاتها .

ومما يجدر ذكره أن المبانى التى تنشئها المجالس المحلية تؤجر للدولة بايجار معلوم وبشروط خاصة ، ومع ذلك فالمجالس البلدية مسئولة عن الصرف على ما يلزم لهذه المبانى مهما كانت تبعيتها ـ لتنظيفها وتدفئتها وانارتها وحراستها وغير ذلك .

اما عن المدارس الاهلية (الخاصة) فتقام فى ابنية تابعة للمجالس المحلية وذلك حتى تضمن الدولة توفر الشروط الصحية فى المدرسة وفى نظير ذلك تتقاضى الحكومة المحلية قيمة استئجارها وفق شروط خاصة .

هذا ويلاحظ ان مساكن المدرسين العاملين فى مدارس المراحل المختلفة حتى الجامعة منها تعتبر منا لابنية المدرسية ولذلك كانت الحكومات المحلية تعمل على انشاء مساكن لمدرسيها فى المدارس التى تنشئها الا ان الوزارة اتجهت الى معاونة المجالس المحلية فى هذا الشان فى المدن التى يزيد تعدادها عن ٢٠ الف نسـمة لذلك أدرجت الوزارة فى اعتمادها أموالا لهذا الشأن .

هذا ولا يفوتنا ان نذكر أن النقابات وخاصة النقابات العمالية تسهم فى انشاء بعض هذه المبانى التعليمية مثل مبانى جامعات العمل التى افتتحت حديثا لابناء العمال فى اسبانيا منذ سنة ١٩٥٦ .

تمويل التعليم :

تصرف الدولة على التعليم الحكومى من الميزانية المخصصـة لوزارة التربية والتعليم باسبانيا ومع ذلك فالحكومات المحلية فى البلديات

(١) المادة ٥١ ، ٥٢ من قانون التعليم الابتدائى .

والمديريات تخصص فى ميزانياتها أموالا خاصـــة للصرف منها على التعليم كما تخصص بعض الوزارات كوزارة الزراعة والعمل وغيرها بعض الاموال لشئون التعليمية .

هذا وتقوم هيئات اخرى غير حكومية بالاشتراك فى تمويل التعليم ، ومن هذه الهيئات المؤسسات التى يزيد عمالها عن مائة عامل فهذه بحكم القانون ملزمة باقامة مدارس لابناء عمالها ، كذلك يقوم اتحاد التجـــار بالاسهام فى تمويل مراكز التدريب الخاصة بتلك المهنة كما يقوم به ايضا جمعيات الخدمة الاجتماعية .

اما المدارس الاهلية الخاصة بالافراد فيقوم بتمويلها اصحابها ومـــع ذلك فالدولة تمدهم باعانات تختلف قيمتها باهمية المدرسة المعانة .

نظام التعيينات والترقيات بين هيئة التدريس وعلاقته بنظام التحكم المحلى

يعتبر نظام التعيين والترقية احسن دليل على لامـــركزية التعليم فى اسبانيا ، فموظفو الاقاليم هم من ابنائها او الراغبين فى المعيشة فيها ويتم تعيينهم عن طريق اختبارات تعقدها المديريات يعلن عنها فى شهر التعيين من كل عام مع بيان الشروط الواجب استيفائها فى المتقدم لها . هـــذا مع ملاحظة ان هذه الامتحانات مفتوحة امام كل من يستوفى شروطها من اية مديرية ما دام يرغب فى استيطان مكان عمله الجديد ولهذا حلت مشكلة الاغتراب فى اسبانيا .

على ان عملية البدل بين الموظفين فى حالات الضرورة القصوى ممكنة وسهلة اذا ما توافرت فى طرفى البدل شروط خاصة والا فيمكن النقل من جهة الى اخرى عن طريق امتحانات تجرى لهذا الغرض ذاته يتقدم اليها طالبو العمل فى جهة معينة عندما يعلن عن الاماكن الخالية فيها وتكـــون الاسبقية فى شغل هذا المكان للاكثر تقدما فى هذا الامتحان .

هذا ويلاحظ ان هذه الامتحانات الخاصة بالنقل يعقد بعضها من أجل المتزوجين او ذوى الارتباطات العائلية فى مناطق غير مناطق عملهم والبعض الاخر لغير هؤلاء . ولذلك تعقد هذه الامتحانات مرتين فى العام احداهمـــا

للفئة الاولى والثانية للفئة الثانية (١) على انه يراعى عند شغل هذه الاماكن من بين الناجحين فى الامتحانين يفضل من كانت له فيها ارتباطات عائلية .

وكما تجرى اختبارات بين المبتدئين لشغل الوظائف الخاليـــة وبين الراغبين فى النقل من جهة الى اخرى توجد ايضا اختبارات للترقية من وظيفة الى أخرى يتقدم اليها الراغبون فى شغلها ممن تتوافر فيهم شروطها

وهكذا يصبح كل موظف مستقرا فى مكانه برغبته وحسب مجهوده فى العمل وقدرته عليه . وهكذا يتوفر لكل ولاية اختيار الصالحين لوظائفها وشغل أماكنها بسرعة وبذلك لم يعد هناك مجال لتفضيل ولاية على أخرى عند التوظف او الترقية ومع ذلك فامر تعيين الموظفين وترقيتهم ونقلهم يتم بعد تصديق الوزارة المركزية فى العاصمة ـ مدريد ـ عليها .

ولقد ساعدت سياسة الاكتفاء الذاتى المتبعة فى السياسة التعليمية بكل ولاية على سهولة تنفيذ نظم التعيينات والترقيات لا بين المدرسين فحسب بل وبين جميع انواع الموظفين مع مراعاة ما يتمشى مع احتياجاتها الطبيعية عن طريق اعدادهم محليا فى مدارسها الابتدائية والثانوية العامة والفنية ومعاهد اعداد المعلمين والمعاهد العليا والجامعية بها . ولهذا تسعى كل ولاية سعيا جديا فى استكمال سلم التعليم بها وتوفير الاماكن اللازمـة لابنائها للتعلم فى مدارس الولاية ذاتها ولهذا قل ان نجد تلميذا او حتى طالبا مغتربا لا اثناء دراسته ولا بعد تخرجه .

وقد حلت هذه السياسة مشكلة تزاحم الطلاب على المدارس والمعاهد العليا والجامعية كما حلت مشكلة الاغتراب والتزاحم على مدارس منطقة دون غيرها او التزاحم فى المعيشة فى اقليم دون آخر او فى مدينة دون غيرها حتى فى الجهات قليلة السكان عمدت كل ولاية الى تزويد ابنائها من الصغار بالتعليم اللازم لهم محليا فى المدارس الابتدائية ذات المعلم الوحيد مما كان من شانه توفير الراحة لسكان هذه الجهات والعمل على استقرارهم فيها ومحو الامية من البلاد مما ساعد على خفضها الى ١٢ ٪ بين سكان اسبانيا جميعهم .

---

(١) المادة ٦٧ ، ٧٣ ، ٧٥ من قانون المدرس الابتدائى فى اسبانيا ترجمة مركز الوثائق التربوية .

اما فى التعليم الثانوى فقد اجتهدت كل ولاية فى توفير انواعه المختلفة محليا فبكل منها مدارس ثانوية عامة واخرى ثانوية فنية وغيرها ثانوية مهنية . وقد تعددت ميادين المدارس الاخيرة وروعى فى هذا التعدد حاجة المنطقة ذاتها وطبيعتها الاقتصادية .

وفى ميدان التعليم العالى وجدت فى كل ولاية جامعتها المسئولة عن التعليم فيها كما سبق ذكره . كما وجدت معاهد عليا غير جامعية تعتبر فى نفس المستوى العلمى للتعليم الجامعى وهذه المعاهد جميعها خاصة بالتعليم الفنى والاقبال عليها لا يقل عن الاقبال على التعليم الجامعى خاصة وانها تتبع نفس النظم الجامعية من حيث القبول عن طريق الاختبارات (١) ومن حيث أن التعليم فيها بالمصروفات التى تقدر بعدد المواد الدراسية المقرر على الطالب حضورها فى العام الواحد . وهذهالمصروفات عادة ليست باهظة وانما الباهظ هو رسم الحصول على الشهادة النهائية بعد التخرج . وتختلف قيمة هذه الرسوم باختلاف القيمة النفعية التى ستعود على المتخرج من وراء الحصول عليها فمثلا خريج كلية الطب يحصل على هذه الشهادة نظير ٥٠ جنيها تقريبا بينما يحصل عليها خريج كلية الاداب نظير رسم يقل عن ذلك بكثير ومع ذلك فيمكن للنابغين الحصول عليها مجانا كجائزة من جوائز التفوق اذا نجح فى الامتحان الذى يعقد خصيصا لهذا الشأن (٢) .

ومع ذلك فقد وضع نظام يؤدى الى الاستغناء عن استخراج هذه الشهادات وهو نظام البطاقة المدرسية فى التعليم الابتدائى والثانوى والعلمى الذى يسجل فيها حالة الطالب العلمية ودرجاته ونتائج امتحاناته واخلاقه وغير ذلك طوال مدة دراسته حتى قضى درجة الدكتوراه (٣) .

ومما هو جدير بالذكر ايضا ان هنالك نوعا من المدارس تجتهد الحكومات المحلية فى ايجاده الآن فى كل ولاية بالتعاون مع وزارة العمل (٤) ونقابات العمال تعرف باسم جامعات العمل التى يوجد منها حالبا أ بع

---

(١) نظم الجامعات الاسبانية ـ ترجمة مركز الوثائق التربوية سنة ١٩٥٨ .

(٢) وتقدم كل كلية جائزتين كل عام من هذا القبيل .

(٣) مرسوم ٧ يولية سنة ١٩٤٤ باسبانيا .

(٤) بحث جامعات العمل ـ اعداد مركز الوثائق التربوية ـ قانون جامعات العمل الاسبانية .

جامعات فى .ولايات مختلفة مهمتها اعداد ابنء العمال او ابناء غير القادرين على تعليم ابنائهم فى المدارس الحكومية والاهلية فى المراحل التالية للتعليم الابتدائى مجانا « بمصروفات باهظة » ـ اذ ان التعليم فى مدارس هـــذه جامعات فى ولايات مختلفة مهمتها اعداد أبناء العمال أو ابناء غير القادرين المراحل بالمصروفات ـ بجانب تقديم الاعداد المهنى اللازم للعاملين فى الميادين المهنية المختلفة .

هذا ولا يفوتنا ان نذكر ان حكومة اسبانيا تعتمد اعتمادا كبيرا فى نشر العلم على المنشآت الاهلية فهى تبيح للافراد والمؤسسات انشاء المدارس وخاصة فى الجهات التى يكثر فيها السكان ويحتاج الامر فيها الى اكثر من مدرسة لاستيعاب اطفال تلك الجهة . وتقام هذه المدارس عادة وفق شروط وقواعد خاصة كما ان الكثير منها ينشأ فى الابنية التى تقيمها المجـــالس البلدية ومجالس المديريات لهذا الشأن نظير ايجارات معروضة ووفق نظم خاصة موضوعة .



JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION, CAIRO.

Quarterly: November-January-March-May

Materials for publication and all other correspondence to be addressed to the Executive Director:
13, Liberation Square, Cairo
Tel.: 31486

Annual Subscription:
P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue | MARCH 1961 | Year XIII

CONTENTS

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الثالثة عشرة   مايو (أيار) ١٩٦١   العدد الرابع

فى هذا العدد

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

أربع مرات سنويا (نوفمبر – يناير – مارس – مايو)

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية بمقر الرابطة :

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٢١٤٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ قرشا للصحيفة فقط

٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية

٧٥ قرشا خارج الاقليم الجنوبى

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)

السنة الثالثة عشرة | مايو ١٩٦١ | العدد الرابع

فى هذا العدد

صحيفة

تصـــدرها رابطـة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

دار الهنـــا للطباعة ت : ٨٤٤١٢٧

طاغــور المــربي

بقلم : س ٠ جور
ترجمة : الاستاذ احمد نجيب هاشم
وزير التربية والتعليم التنفيذى

من الامور الجـديرة بالاهتمام كشف اللثام بشكل أوفى عن الشـاعر الفيلسوف رابندرانات طاغور كمفكر ومجرب تربوى . فان من الاعمال الجليلة التى لا تقـدر بثمن والتى قدمها شـاعر الهند العظيم لمواطنيـه ولعصره ، تلك التجارب النفسية التى أجراها فى عالم التربية والتعليم ، حين أنشأ مدرسته فى سنتنيكتان Santiniketan

وانه لعجيب حقا ان يتحول شاعر جليل الشأن ، وهو فى أوج شهرته ، الى معلم . ولكن طاغور كان فى صباه متمردا يجنح أيام الدراسة الى الخروج على القوانين والنظم . وروح التمرد هذه هى التى حفزته الى أن ينشىء مدرسة تجرى على اساليب ونظم تجعل الصبى لا يرغب فى الهروب منها . فقد كانت طبيعته الحساسة الشديدة التأثر تثور على ذلك الصنف العتيق من المدارس التى تنظم الاجراس أوقاتها ، ويحفل بغرف الدراسة المكتظة بالتلاميذ . وقد قال مرة ، وهو يستعيد فى ذهنه أيام دراسته الماضية : « كان علينا أن نجلس دون حراك ، وكأننا أجسام موضـوعة فى متحف ، بينما الدروس تلقى علينا من عل ، وكأنها قطع صغيرة متناثرة من الثلج تقذف بها السماء الازهار والاشجار » . وهو مثل حسن يصف عملية التعليم فى تلك المدارس القديمة . وكان الصبية فى نظره زهور الانسانية ورياحينها الفيحاء فينبغى أن ينموا فى ظلال الحرية والجمال .

هكذا بدأ رابندرانات طاغور حياته : صبى متمرد ضـد المدارس ونظمها ، بيد أنه لم يتمرد على دراساته . فقد كان شديد الكلف بالمعرفة ، تواقا الى الاطلاع . ولقد أصيب بصدمة جديدة ، حينما درس فيما بعد نظام التعليم الذى وضعه البريطانيون والذى كان سائدا فى الهند . فقد كان نظاما يلائم جد الملاءمة تخريج جيل من الموظفين من انصاف المتعلمين من رجال السمع والطـاعة : نظاما يخرج رجالا وفق خير نموذج ارتآه ارسطاليس لتربية الارقاء .

ففى هذا الوقت اخذ يفكر تفكيرا جديا فى انشاء مدارس وسط الغابات ، وهى المدارس التى أطلق عليها Gurukulas, (1) Tapevana Ashramas

---

(1) تعنى كلمة Tapevana حرفيا ظلالا فى الغابة . وكانت المدارس فى الهند القديمة تقام فى الغابات وسط هدوء الطبيعة وجمالها ، وكان الحكماء العلماء يعلمون الصبية تحت اغصان الاشجار .

وأخذ الطلاب يقصدون هــذه المدارس من كل فج ، كي ينهلوا من منابعها العذبة على يدى معلميهم Gurus ويتعلموا المثــل العليا للمعيشة البسيطة ، وانما المعيشة الكاملة .

وقد جاء وحى انشاء هــذه المدرسة من المثل الاعلى لمدارس « تابفانا » وهى مدارس الهند القديمة ، ومن روح جورديفا Gurudeva ايضــا ، التى تحررت من كل عقال ، ووجد اخيرا فى مدرســـة « فسوا بأراتى » Viswa-Bharati الانموذج المتجسم لرسالة الهنــد العالمية ، لا مجرد جامعة ، أو معهد علمى . وقد نمت هذه المدرسة من معهد ينظم خمسة تلاميذ الى جامعة وارفة الظلال ذائعة الصيت ، يقصدها الطــلاب من أركان المعمورة الاربعة .

واتخذ هذا المعهد العلمى شعارا له العبارة التالية « هنا يلتقى العــالم فى صعيد واحد » . وقد قال فى ذلك رابندرانات طاغور : لقــد جعلت فسوايإراتى مدرسة يلتقى فيها الطلاب من ذوى الحضارات والتقاليـــد المختلفةليتعلموا العيش . معا . وقد دعا معهده هذا « القصيدةالرائعة » .

وانشأ طاغور فى هذه المدرسة اقساما مختلفة تتمثــل فيها أهداف مدرسته من بينها قسم Cheena Bhawan وقسم Hindi Bhawan وقسم الثقافة الاسلامية الذى أسسه على أثر زيارته لايران .

ولا تزال مدرسة سنتنيكتان التى مضى على انشائها ستون سنة تنمو وتزدهر ، وهو أمر طبيعى لمؤسسة تربوية ذات أفكار وقوى ذاتية دافعة . فهى كائن عضوى ، لا مجرد منظمة جامدة . وقد نمت وفق أهدافها النابعة من ذاتها ، فهى فى ذلك تشبه نمو طفل أو شجرة . وكثيرا ما وصفت هذه المدرسة بانها مركز للنهضة الهندية ، وكعبة للتعليم ، وحركة اجتماعيــة واقتصادية تستهدف رفع مستوى الحياة فى القرية الهندية .

ومن رأى طاغور ، أن جزءا هاما من عمل الجامعات هو جمع المعلومات الصحيحة عن حال القرى ، والكشف عن كيفية استخدام هذه المعلومات فى حل مشاكل الريف . فقد أدرك دائما أن التعليم والتربية يجب أن يتصلا اتصالا وثيقا بالحياة الاقتصادية للشعب .

وأسس طاغور عام ١٩٢٢ معهد سرينيكتان Sriniketan للدراسة التعبير الريفى (ويرتبط بمدرسة سنتينيكتان) . وسعى طاغور أن يكون معهده هذا مصدرا ، لا لجلب المال فقط الى القرى المحيطة به ، بل لــكى يوفر لاهل هذه القرى متعة الحياة ، وسعادة النفس ، وسعة العيش .

لقد كان طاغور نبى الحرية ، واتسمت مدارسه كلها بالحرية . ولم يحاول قط أن يبسط فيها نظاما يفرضه الرؤساء . بل كان المبدأ الاول لسياسته التعليمية أن يمنح التلاميذ الحرية ، وأن يكونوا سعداء . وكان من أول ما عنى به فى معاملة تلاميذه أن يبدى لهم الاحترام . ففى مدرسة

جوروديفا ، جعل التلاميذ احرارا فى اختيار هواياتهم واعمالهم ، الا فيما يتعلق بتلقى دروسهم اليومية بانتظام .

وكان طاغور يكن أيضا للمدرسين تبجيلا عظيما . فقد كان المدرس فى نظره بطلا ، وفنانا مبدعا للحياة . ورآه رسولا مفكرا يعيش بين ظهرانينا . وقد قال طاغور فى ذلك : « اذا ابى العالم أن يمنح المعلم ما هو جدير به من التكريم ، فليمض المعلم فى طريقه غير عابىء . فانه سوف يأتى آجلا أو عاجلا من يقدر مكانته » .

وقد ابتدع طاغور فلسفته التربوية من فلسفته فى الحياة . وكانت فلسفة حياته تتركز فى الاستمتاع بالحياة ، وفى السعى وراء السعادة الابدية التى تجىء من تحقيق الذات . وفى رايه ، أن الهدف الاوحد للحياة البشرية هو أن يسعى الانسان نحو المعرفة وتحقيق الذات . وراى طاغور الحقيقة فى أوسع اطار . وبذلك أنقذ التربية من جميع صنوف الاغلال والقيود الضيقة التى فرضها الزمن والمكان والانسان .

ولم يعش طاغور حياة تنتظم اجزاء متفرقة متناثرة من الاعمال والسلوك . بل قامت عظمته على تكامل شخصيته . ولهذا فهو يؤمن بضرورة تربية الانسان ككل ، موجها اهتماما أعظم بالاعمال اليدوية . فالتربية فى نظر طاغور عملية يستطيع بها العقل أن ينمو ، والمدارك أن تتسع ، حتى يقيم الانسان من ذاته « يوجا » اى اتصال الروح بالاخرين وبالطبيعة .

وهكذا راى طاغور الحياة كلا واحدا لا يتجزأ . فهى فى نظره كبيت ذى نوافذ كثيرة ، « تطل على كل ناحية ، وتسمح برؤية طلوع الفجر ، ومنها تنفذ اشعة الشمس وضوء القمر والفسق » . وسعى طاغور أن يجعل التربية مغامرة عذبة بهجة للفتى الناشىء .

وتتلخص المبادىء الاساسية الاربعة لفلسفته التربوية فى الآتى :

١ ـ الحرية .

٢ ـ التعبير الذاتى الخلاق عن طريق الفنون والاعمال اليدوية .

٣ ـ الاتصال الروحى الفعال بالطبيعة .

٤ ـ الارتباط المباشر بحياة المجتمع .

واليك بعض أفكار طاغور فى التربية :

« ان أسمى الوان التربية هى التى لا تقدم لنا المعلومات فقط ، بل التى تجعل أيضا حياتنا متآلفة مع وجودنا باكمله . لهذا يجب أن تسترشد مدارسنا بروح المحبة . فالمحبة والعمل هما الصراطان الوحيدان اللذان يمكناننا من الحصول على المعرفة السليمة الكاملة .

« ان واجب كل انسان أن يحذق الى درجة ما على الاقل ، الى جانب لغة الفكر ، لغة الشخصية المتكاملة التى هى لغة الفن . أن صرح التربية يجب الا يكون من صنع المعلمين والمشرفين على المدارس وحدهم ، بل من صنع التلاميذ أيضا . »

« ان مركز ثقافتنا يجب الا يكون مركز الحياة الذهنية فقط ، بل ينبغى أن يكون مركز الحياة الاقتصادية أيضا » .

« يجب الا تتجرد التربية من عناصرها القومية الاصيلة والحياة العادية للامة » .

« أن المرء الذى ينقطع عن أن يكون طفلا فى أعماق نفسه ، لا يصلح بالمرة لان يقوم بالعمل الجليل فى تربية الناشئة » .

وقد تركز هدف مدرسة طاغور وعنايتها فى تنظيم بيئة المدرسة والمناهج التى تدرس بها بحيث يكونان على نحو يأسر الروح ويصقلها فى أنقى وأعم أشكالها من الناحية الانسانية العامة .

من أجل هذا كله كان المهاتما غاندى على حق حين أطلق على الشاعر طاغور اسم « الحارس الاعظم » .

* * *

دور التربية والتعليم فى بناء
المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى

لم تكن الثورة مجرد انقلاب سياسى بل هى تغيير جذرى فى أوضاع المجتمع ، وهذا التغير الذى يتمثل فى تغيير الاتجاهات والقيم التى كانت سائدة فى العهود السابقة يتطلب من السلطات التعليمية مجهودا ايجابيا يساعد على تحقيق فلسفة المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى الجديد .

ونشر الوعى بين جميع الافراد والعمل على تزويدهم بالمهارات التى تساعدهم على الانتاج يتطلب الاهتمام بالثروة البشرية وتدريبها الى أقصى مواهبها وقدراتها .

ولما كانت وظيفة التربية هى اعداد الفرد للحياة الاجتماعية ينبغى تفهم خصائص المجتمع الجديد وأن تتمشى سياسة التعليم مع أهداف هذا المجتمع .

(١) جهود الوزارة فى تحقيق أهداف المجتمع الجديد :

منذ أن قامت الثورة نشطت اجهزة الوزارة لمراجعة قوانين التعليم ومناهجه ونظمه فاهتمت بتدعيم المرحلة الاولى وتوجيه مزيد من العناية للتعليم الفنى ثم أنشئت الوزارة المركزية التى أعادت النظر فى أهداف التعليم لكل مرحلة والفت لجان اعادة صياغة المناهج فحدثت نهضة تعليمية تهدف الى تحقيق أهداف الثورة .

وفيما يلى بعض ما حققته أجهزة التربية والتعليم فى تحقيق المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى :

أولا ــ تنسيق التوسع فى التعليم :

١ ــ التوسع فى القاعدة الشعبية بتعميم التعليم الالزامى عن طريق محاولات متكررة أحدثها ماجاء فى مشروع السنوات الخمس الذى يهدف الى استيعاب كل الملزمين خلال العشر سنوات القادمة تدريجيا ، وقد قدر لمشروعات التعليم الابتدائى وحدها حوالى ٣١٫٥ ٪ من نفقات مشروعات الوزارة فى السنوات الخمس .

٢ ــ فى ضوء التخطيط الشامل لحصر الموارد الاقتصادية والقوى البشرية

* اشترك فى اعداد هذا البحث الدكتور يوسف صلاح الدين قطب والدكتور محمد خليفة بركات والدكتور عثمان لبيب فراج وبعض اساتذة كلية التربية .

أعطى للتعليم الفنى اهمية خاصة حيث وضعت خطة لأستكمال فتح المدارس الثانوية الفنية بعواصم المحافظات وانشاء مدارس اعدادية صناعية وزراعية وتجارية بالمراكز بحسب عدد سكانها وحاجاتهم لهذا النوع من التعليم .

٣ ـ جعل القبول فى مراحل التعليم التالية للمرحلة الاولى على أساس الاخذ بمبدأ تكافؤ الفرص لمن لديهم الاستعداد الذى يسمح لهم بمواصلة التعليم بنجاح بحيث يصل الى مراحل التعليم العليا أو الجامعية اكثر التلاميذ ذكاء وموهبة لأن هؤلاء سيمثلون قادة الفكر والانتاج فى المجتمع .

٤ ـ العناية باعداد المعلم وبخاصة معلم المرحلة الاولى وآية ذلك أن اتجهت الوزارة الى زيادة مدة الاعداد الى أربع سنوات بدلا من ثلاث . كما اهتمت باعداد معلم المرحلة الثانوية بالتوسع فى كليات المعلمين واعداد معلم التعليم الفنى بانشاء شعب لاعداد المدرسين بالمعاهد العليا الفنية ونشر هذه المعاهد فى المحافظات المختلفة . كما انشىء معهد لاعداد معلمى التعليم الفنى بحلوان .

٥ ـ شجعت الوزارة طلاب المدارس الثانوية على الاتجاه للدراسة فى شعبة العلوم وهيأت لهم المعامل والمدرسين بما يضمن تغذية الكليات الجامعية والمعاهد العليا ذات الصبغة العلمية الفنية وبما يؤديه الى تخريج العلماء المتخصصين فى الهندسة والطب والصناعات المختلفة استجابة لنداء الدولة نحو تشجيع الصناعة وتنمية الانتاج القومى .

ثانيا ـ الخدمات التعليمية الجديدة :

استحدثت الوزارة فى سير العمل بالمدارس اتجاهات جديدة لتحقيق مبادىء المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى ، ومن أمثلة ذلك :

١ ـ نظام المجتمع المدرسى واتحادات ومجالس الطلبة التى يدرب الطلاب فيها على تطبيق مبادىء الحياة الديمقراطية والعمل التعاونى والتشاور .

٢ ـ نظام التأمين على الطلاب ضد الحوادث وغيره من الخدمات مثل الفحص الطبى الشامل والرعاية الاجتماعية عن طريق المشرفين الاجتماعيين ومكاتب الخدمة التى انشئت بالمناطق التعليمية .

٣ ـ الاهتمام بالتربية الرياضية بما يتمشى مع توجيهات المجلس الاعلى لرعاية الشباب وتشجيع اقامة معسكرات العمل وتنظيم الرحلات ايمانا بالاثر الايجابى للتربية الرياضية فى تكوين الصفات المرغوبه فيها فى المجتمع الجديد .

٤ ـ ادخال نظام الفتوة والتربية العسكرية بصفة اجبارية على جميع الطلاب والطالبات بالمدارس الثانوية وما فى مستواها والمعاهد والكليات التابعة للوزارة .

٥ ـ تشجيع انشاء الجمعيات التعاونية بالمدارس واشراك التلاميذ فى ادارتها وتنظيم اعمالها بما يحقق نشر الوعى التعاونى .

٦ ـ العناية باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتشجيعهم وآية ذلك انشاء المدرسة الثانوية للمتفوقين وبيت الريادة بمنطقة القاهرة الوسطى وتخصيص جوائز عيد العلم والتوسع فى الدراسات العليا وايفاد المبعوثين .

٧ ـ اهتمام الوزارة بانشاء ادارات جديدة لتطوير التعليم على أسس علمية ، مثل انشاء ادارة التدريب وادارة الاحصاء وادارة البحوث الفنية والمشروعات وادارة الوسائل التعليمية ومركز الوثائق التربوية .

٨ ـ التوسع فى اعارة المدرسين والخبراء العرب للدول الشقيقة وغيرها من الدول الافريقية الاسيوية تدعيما للعلاقات الثقافية التى تزيد الروابط المشتركة بين الجمهورية العربية المتحدة وجيرانها .

ثالثا ـ اتجاهات جديدة فى المناهج وطرق التدريس :

١ ـ الاهتمام بالتربية الدينية واعادة وضع مناهجها وطرق تدريسها بما يضمن التمسك بمبادىء الدين وتنمية التربية الروحية التى تعتبر ركنا أساسيا من أركان تدعيم المجتمع الجديد .

٢ ـ تبصيرا لشبابنا بمقدساتنا ومقومات الحياة فى وطننا أدخلت دراسة المجتمع العربى فى الكليات الجامعية والمعاهد العليا والمدارس الثانوية وكذلك ربط الدراسة فى المواد المختلفة بالمجتمع العربى من النواحى التاريخية والجغرافية استجابة للوحدة العربية واتجاه الدولة نحو نشر القومية العربية ويتجلى ذلك واضحا فى جميع الكتب الجديدة .

٣ ـ تمكينا لثقافتنا ومقومات عروبتنا تقرر ان تكون الدراسة فى جميع الكليات باللغة العربية وأعطيت هذه اللغة الاهتمام الجدير بها فى مراحل التعليم المختلفة فأعيد النظر فى خطتها ومناهجها .

٤ ـ ادخال الدراسات العملية بمدارس التعليم العام فى صورة تتناسب مع كل مرحلة بما يشجع على احترام العمل اليدوى مثل الاهتمام بالتربية الزراعية والاشغال اليدوية بالمرحلة الاولى وتجربة المدارس الاعدادية العملية بالتعليم العام وادخال البرامج الصناعية والتجارية فى بعض مدارس التعليم الثانوى على سبيل التجربة .

٥ ـ اشتراك رجال الصناعة والزراعة والاقتصاد فى وضع المناهج

والخطط التعليميـــة عن طريق المجالس الاستشارية التعليميـــة والاشتراك فى اللجان التعليمية .

٦ ـ الاهتمام بالصحافة المدرسية شكلا وموضوعا لخلق وعى صحافى بين الطلاب بما يزيد الاهتمام بالاحداث الجارية .

رابعا ـ التعليم والادارة المحلية :

١ ـ كانت وزارة التربية أول الوزارات التى أنشأت ادارات تعليميـــة بالمناطق وتعتبر كل منها صورة مصغرة للوزارة وأعطت لكل منطقة من السلطات والمسئوليات ما ساعد على وضع أسس الحكم المحلى فى صورته الجديدة .

٢ ـ قامت الوزارة بتجربة منطقة الجيزة النموذجية كمثال للصورة التى ينبغى أن يكون عليها التعليم فى المحافظات فقسمت منطقـة الجيزة التعليمية الى مراقبات محلية وأعيد النظر فى اختصاصات أجهزتها المختلفة وكان نجاحها عاملا مســـاعدا على وضع الاسس الجديدة للتعليم فى المحافظات .

٣ ـ بدأت الوزارة باعطاء المسئولية للمناطق فى بناء مدارسها وقد نجحت بعض هذه المناطق فى خفض تكاليف انشاء المدارس بدرجة ملحوظة مثل منطقة دمنهور التعليمية .

(ب) الاتجاهات التى يمكن للوزارة أن تأخذ بهـــا لاستكمال تحقيق خصائص المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى :

أولا : نظم التعليم :

١ ـ فى ضوء الاحصاء العام الجديد وما أسفر عنه من زيادة عدد السكان لا بد من مراجعة خطة العشر سنوات لتعميم التعليم الالزامى . وهذا لا يمنع من اعادة التفكير فى مدة مرحلة التعليم الالزامى كأن تختصر هذه المرحلة الابتدائية الى خمس سنوات بدلا من ست حيث يمكن أن يبدأ الالزام من سن ٧ سنوات ـ أو أن تمتد مرحلة الالزام الى أكثر من سن ١٢ بحيث لا تخرج المدرسة الابتدائية انصاف متعلمين يرتدون للامية بعد تخرجهم ـ أو أن يعـاد النظر فى خطة المرحـــلة الابتدائية بانقاص عدد الحصص الرسمية الاسبوعية بما يوفر نسبة تساعد على سرعة تعميم التعليم الالزامى ويرتبط بذلك اعادة التفكير فى مدارس الحضانة بين سن الرابعة والسابعة مثلا ونظام هـــذه المدارس من حيث مصروفاتها واتاحة الفرصة لابناء مختلف الطبقات فى الالتحاق بها وما يؤدى اليه مثل هذا النظام من تحقيق المبـــادىء للمجتمع الجديد على أساس ان ذلك سيساعد على تدعيم مرحـــلة التعليم الالزامى التى ستكون مجانية للجميع وتبدأ من ٧ الى ١٢ أو ترتفع بحيث تشمل المرحلة الاعدادية .

٢ ــ اعادة النظر فى مرحلة التعليم الاعدادى بحيث تكون المدرسة الاعدادية مدرسة اعدادية شاملة موحدة مما يساعد على تحقيق امتداد مرحلة الالزام فى المستقبل وبذلك نضمن عدم اتجاه التلاميذ الى التخصص فى التعليم الزراعى أو الصناعى أو التجارى مبكرا وقبل أن تتضح ميولهم واستعداداتهم .

وتدل المشاهدات على ان نظام تجربة المدرسة الاعدادية العملية التى بدأت منذ عام ١٩٥٧ تحقق أهداف المرحلة الاعدادية الاصلية كمرحلة اكتشاف للمواهب وكمرحلة ملاحظة وتوجيه تعليمى ومهنى .

٣ ــ ان النظرة الواسعة الى المجتمع تستوقف النظر اذا تأملنا الفوارق الموجودة بين السلم التعليمى العام والسلم التعليمى فى الازهر ولا بد من اعادة النظر فى تنسيق هذين النوعين من التعليم بما يضمن تحقيق التماسك الاجتماعى أو مبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع .

٤ ــ يجب ان تتجه الدولة فى تخطيط الخدمات التعليمية الى المزيد من اللامركزية بحيث تنشأ كليات ومعاهد عليا فى المحافظات الاخرى غير القاهرة حتى يجد أفراد الشعب فى تلك المحافظات الفرص المتكافئة للسير فى متابعة التعليم بما يناسب مواهبهم من غير أن يقف أمامهم عقبات بعد المسافة والصعوبات المالية . ويتطلب هذا توفير النفقات والمبانى والمعدات المناسبة والمدرسين الاكفاء وترسم من أجل ذلك خطة تحقق نجاح هذا النوع من التعليم .

ثانيا : فى الخدمات التعليمية :

١ ــ دراسة الاحتياجات التخصصية فى ميدان العمل والانتاج والعمل على رسم سياسة التوجيه التعليمى واكتشاف المواهب بما يضمن وضع كل فرد فى طريق التعليم الذى يساعده على استغلال قدراته الى أقصى حد ممكن وهذا يتطلب الاهتمام بالاختبارات العقلية والتوجيه التربوى والنفسى والعناية بنظم قبول الطلاب فى بداية كل مرحلة تعليمية على أسس علمية تكمل نتائج الامتحانات المعمول بها وحدها الآن فهذا بلا شك يحقق مبدأ تكافؤ الفرص بالمعنى السليم . والسبيل الى ذلك هو :

أ ــ التوسع فى عملية اعداد الموجهين والمرشدين النفسيين .

ب ــ انشاء مراكز للتوجيه التربوى والمهنى بالمدارس والمعاهد مزودة بالاخصائيين والامكانيات المادية من اختبارات وغيرها .

جـ ــ انشاء ادارة جديدة أو هيئة عليا تقوم بتنظيم العمل فى ميدان التوجيه تتصل بالوزارات والمصالح الاخرى وميادين العمل للتعرف على احتياجاتها ولتنسيق اعداد الامكانيات اللازمة من اختبارات سيكولوجية وبطاقات واخصائيين ... الخ .

٢ — تعميم بيوت الريادة ودور الهوايات فى جميع المناطق التعليمية وتزويدها بالورش والادوات بحيث تكون مراكز يزاول فيها الموهبون من الطلاب وغيرهم من أفراد البيئة هواياتهم وبحيث يمكن تنمية الاستعدادات البارزة فى النواحى العلمية والموسيقية والفنية لاستغلال الثروة البشرية فى هؤلاء الموهوبين والتى لا تجد الآن طريقها الى الظهور بسبب نقص الامكانيات .

٣ — تحقيق التفاعل بين النظام المدرسى ونظام الاتحاد القومى فى القرية والحى بحيث تزول الحواجز بين المدرسة والبيئة التى تخدمها وبحيث تتضح الخدمات التى يمكن أن تؤديها البيئة للمدرسة وتلك التى يمكن أن تؤديها المدرسة للبيئة ، ومن ذلك :

ا — فتح أبوابها للاهالى وتمكينهم من الانتفاع بالمكتبة والملاعب وصالات الاجتماعات .

ب — الاشتراك فى الرحلات المدرسية والحفلات الثقافية .

جـ — دراسة مشكلات البيئة واحتياجاتها .

ويمكن الاهتداء فى ذلك بالتجارب الناجحة التى بدات ببعض مدارس الوزارة مثل تجربة مدرسة أبيس بمنطقة الاسكندرية وتجربة المدارس الاعدادية العملية .

٤ — التوسع فى نظام المدارس النموذجية فى جميع المناطق التعليمية بحيث تكون فى كل محافظة مدرسة أو أكثر لتجريب الاتجاهات التربوية الجديدة تمهيدا لنشرها فى المدارس الاخرى اذا ثبت نجاحها .

ثالثا : فى المناهج وطرق التدريس :

١ — تعميم التجارب الناجحة فى طرق التدريس التى تحقق مبادىء المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ومن أمثلة ذلك التدريس بطريقة المشروعات وطريقة الوحدات الدراسية التى قامت ادارة البحوث الفنية بتجربتها فى مجموعة من المدارس ووجدت فيها سبيلا لتنمية الروح الديمقراطية والعمل التعاونى وتغلغل المبادىء الاشتراكية الديموقراطية والتعاون فى نفوس التلاميذ .

٢ — أن تستمر الوزارة فى اتجاهتها بالعناية بطرق التدريس للمواد المختلفة واعداد المدرسين وتدريبهم بما يزيد كفايتهم فى تطبيق هذه الطرق فى جميع المواد بما يمكن التلميذ من التحصيل الدراسى المجدى وبحيث لا تهمل جانب التحصيل على حساب الاهتمام بالاتجاهات الاخرى ومن أمثلة ذلك الاهتمام بطرق تدريس القراءة والكتابة الجديدة وتدعيم الدراسات العملية بالمدارس الثانوية والبحث فى تحسين طرق تدريس العلوم بما يخلق الاتجاه نحو البحث العلمى .

٣ ــ الاتجاه فى التعامل مع التلاميذ الى تنمية اسلوب التفكير العلمى عندهم بما يساعدهم على النظرة الموضوعية لمشكلات الحياة وبما يساعد على التخلص من المعتقدات الفاسدة والتعصب الاعمى والتخلص من أساليب التفكير الخرافى والتواكلى وذلك عن طريق بحث المشكلات وتشجيع اسلوب المناقشة والقراءة واعداد البحوث والدراسة النقدية ومتابعة الاحداث الجارية .

٤ ــ أن نتجه فى طرق التدريس الى اكساب التلاميذ اتجاهات وقيم جديدة تتفق مع القيم والاتجاهات التى ننشدها فى المجتمع الجديد مثل ممارسة العمل التعاونى والتدريب على الاقتصاد فى الخدمات واحترام العمل اليدوى والاهتمام بالتطبيقات العملية عن طريق المناقشة الموجهة والاستجابة للعمل فى فريق والاكثار من الزيارات للمؤسسات ومبادرة العمل فى البيئة ومزاولة بعض الاعمال ذات الصبغة الصناعية والتجارية فى المدارس ونشر الوعى المهنى عن طريق دراسة مجالات العمل وأنواع الصناعات الميسرة فى البيئة المحيطة .

ومن أهم الاتجاهات التى يجب الحرص على تنميتها فى تلاميذنا فى طرق التدريس تنمية الوعى التخطيطى بحيث يشترك التلاميذ فى رسم خطط العمل المدرسى والنشاط الرياضى والاجتماعى وبحيث تخلق عندهم عادات التنظيم وبعد النظر والاستعداد لمواجهة المشكلات بناء على تخطيط سابق لها .

رابعا ــ التعليم والادارة المحلية :

ا ــ الاتجاه فى تنظيم الادارة التعليمية الى تدعيم استقلال المناطق واعطاء مزيد من الاستقلال الذاتى للمدرسة نفسها بحيث يكون ناظر المدرسة مع أفراد المجتمع المحلى والاتحاد القومى هم المسئولون عن ادارة المدرسة ووضع سياستها ورسم برامجها بما يناسب الاحتياجات المحلية وبما يتفق مع الخطوط العامة التى ترسمها الدولة .

٢ ــ أن تدرس كل محافظة من الواقع الفعلى احتياجاتها من المدرسين وحصر المدرسين الموجودين بهامن الغرباء عن المحافظة بحيث تخطط لنفسها سياسة بعيدة المدى تضمن لها الاستقلال الذاتى فى تخريج المدرسين اللازمين للمراحل التعليمية المختلفة بها وبذلك تقضى على مشلكة هامة وهى كثرة المدرسين المغتربين بما لهم من مشكلات فى المناطق المختلفة .

٣ ــ أن تنسق كل محافظة توزيع الكفايات بها على مدارس القرى والمدن على السواء بحيث لا نجد ما هو حادث الآن من زيادة نسبة عدد المدرسين والمدرسات فى المدن على حساب بعض هؤلاء المدرسين والمدرسات فى مدارس القرى .

٤ ــ الاستمرار فى اتجاه الدولة نحو تنسيق الخدمات التعليمية بين

المحافظات المختلفة وبين القرى والمدن بما يؤدى الى تكافؤ الفرص وتقريب التفاوت الموجود حاليا بين نصيب المناطق المختلفة من الخدمات التعليمية فى المراحل والانواع المختلفة وبحيث لا نجد مثل ما هو حادث الآن بين التفاوت الشديد بين منطقة وأخرى وفى هذا مسايرة الاهداف لمشروع السنوات الخمس نحو توزيع الخدمات التعليمية بالمناطق .

٥ ـ ينشأ فى كل محافظة ادارة عامة للبحوث الفنية لتنسيق الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية والاقتصادية بناء على المسح الاجتماعى لاحتياجات البيئة فى الخدمات المختلفة ورسم سياسة التعليم للمحافظة وفق هذه الخدمات .

* * *

دور القيادة التعليمية فى نشر الوعى التدريبى

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير مركز الوثائق والبحوث التربوية
بوزارة التربية والتعليم المركزية

هناك مجموعة من المسائل العامة لا بد من مناقشتها فى أول هذا المقال . لانها سوف تحدد دائرة الموضوع واتجاه دراسته :

المسألة الاولى :

١ — أن التدريب عملية تعليمية تخضع لقواعد التعليم ونظمه واتجاهاته .

٢ — وأن العملية التعليمية عملية انسانية يقوم بها الناس للناس لاهداف انسانية .

فعملية التدريب ، كعملية تعليمية ، تخضع للاسس والاتجاهات التى تخضع لها العلاقات الانسانية فى كل ميدان من ميادين هذه العلاقات .

وعملية التدريب فى ميدان التعليم عملية تعليمية انسانية تهدف الى تمكين المدرب والمدرب من استغلال امكانيات كل منهما الى أقصى حد ، كما تهدف الى تمكين المنظمة التعليمية التى تضم هؤلاء المدرسين والدارسين من الوصول بدرجة العمل ، كما وكيفا ، الى أقصى درجة ممكنة .

وكلمة أقصى كلمة متطورة ، فما هو بعيد اليوم قد يكون قريبا غدا ، ومن هنا جاءت أهمية التدريب والحاجة الى استمراره .

المسألة الثانية :

أن عملية التدريب ، كعملية تربوية انسانية ، تهدف لا الى تمكين الفرد من الوصول بعمله كما وكيفا الى اقصى درجة فحسب بل وتهدف فى الوقت نفسه الى تمكين المنظمة من الوصول بدرجة العمل فيها ، ككل ، الى اقصى درجة ممكنة .

قد يقال أن تمكين الفرد من اتقان عمله يترتب عليه بالتبعية تمكين هذه الجماعة من اتقان عملها كما وكيفا ، ولكن يحدث أحيانا فى بعض الجماعات أن يتقن كل فرد بها عمله ومع ذلك تأتى نتيجة العمل الجماعى ضعيفة ، لا تتناسب مع الكفاءات الفردية التى تضمها الجماعة ، ومن ذلك أنه يوجد فى بعض مدارسنا كفاءات فردية ممتازة ومع ذلك فان المشرفين على العمل ، من نظار ومفتشين ومدربين ، غير راضين عن نتيجة هذا

العمل ، وقد تضم بعض الفرق الرياضية كفاءات فردية ممتازة ولكن نتيجة الفريق تكون غير مرضية .

فالتدريب ، كعملية تعليمية انسانية ، ينبغى أن يعنى بالناحية الفردية والناحية الاجتماعية معا ، فينظم ويرتب بحيث يؤدى الىتحسين العلاقات الانسانية فى الجماعة التى يقوم فيها ، فتدريب مدرسى اى مدرسة أو أى فريق منهم ينبغى أن يؤدى الى حسن أداء العمل وحسن العلاقات بين المشتغلين فى هذه الوحدة التعليمية ، وهى فى هذه الحالة المدرسة . وتدريب المديرين والمديرين المساعدين وغيرهم من الاداريين والفنيين فى المنطقة التعليمية ينبغى أن يهدف الى تحسين العلاقات فى الوحدة التى تضم هؤلاء جميعا ، وهى المنطقة ، بل وبينها وبين الوحدات ذات الصلة بها ، وهى فى هذه الحالة المدرسة والوزارة والمؤسسات الاخرى .

المسالة الثالثة :

أن العملية التدريبية ، كعملية تعليمية انسانية ، تهدف لا الى تمكين الفرد والجماعة من استغلال امكانياتهم الى أقصى حد فقط وانما تهدف كذلك الى تحقيق الصحة النفسية داخل الفرد وبينه وبين الجماعة التى يعمل فيها . فاتقانه لعمله يترتب عليه رضاءه عن نفسه ورضا الجماعة عنه ، وعلى هذا النحو فان تحسين العلاقات بين الافراد عن طريق التدريب على العمل الجماعى يؤدى الى تحقيق الصحة النفسية للفرد والجماعة .

المسالة الرابعة :

وهى أن دور المعلمين ، أيا كان تركيبها (كليات معلمين أو معاهد تربية) ، ليست دور صب للمعلمين فحسب وانما هى أوساط تتيح لمعلم الغد أن ينمو مهنيا تحت اشراف وتوجيه فنى .

فالمعلم حين يبدأ حياته التعليمية ، مهما كان نوع اعداده ، يكون فى حاجة الى تدريب ، ومن هنا جاءت أهمية تدريب المعلمين الجدد تحت اشراف القيادة التعليمية من نظار ومفتشين .

وناظر المدرسة حين يختار لاول وهلة لهذه الوظيفة تكون قد لوحظ فى هذا الاختيار ــ اتقانه لعمله السابق واستعداده للعمل المقبل . ومهما قيل عن خبرته السابقة بعمله الذى اختير له وصلته به فانه فى حاجة الى تدريب على الموقف الجديد ، ومن هنا جاءت مسئولية القيادة التعليمية وأهميتها فى معاونة الجدد من النظار والمفتشين على الاضطلاع بعملهم الجديد ، حتى يتيسر لهم أن يبدأوا من الخبرة التى انتهى منها سابقوهم .

حقيقة أن بعض النظار يختارون احيانا بعض المدرسين ممن يتوسمون فيهم الاستعداد الطيب لمعاونتهم ، فيشركونهم فى أعمالهم ، ويتدرب هؤلاء المعلمون بالتبعية على الاضطلاع بجزء من وظيفة الناظر . وبعض

المدرسين الاوائل يقومون بنصيب كبير من وظيفة المفتش غير أن هؤلاء وهؤلاء حين يختارون لوظيفة النظارة أو لوظيفة التفتيش يواجهون موقفا جديدا فى صورته الكلية ويحتاجون من غير شك الى من يعينهم على مواجهته مواجهة صحيحة فى الايام الاولى للعمل ، ومن هنا جاءت أهمية القيادة التعليمية فى معاونة الجدد من النظار والمفتشين على مواجهة الموقف الجديد عليهم كنظار . حتى الذين تم تدريبهم نظريا على عملهم ، كنظار أو مفتشين أو مدرسين أوائل ، حين يبدأون حياتهم العملية فى الميدان يكونون فى حاجة أيضا الى تدريب ميدانى ، كامل . وهذه هى مسئولية القيادة التعليمية المحلية من مفتشين ونظار فى حالة المدرسين الاوائل ، والجهاز الفنى فى المنطقة فى حالة النظار والمفتشين .

من ذلك نرى أن هناك حاجة مستمرة الى التدريب وأن هناك مسئولية للقيادة التعليمية فى القيام بوظيفتها التدريبية . فمهما قامت كليات المعلمين ومعاهد التربية بالعناية باعداد مدرسي الغد أو تدريبهم أو تنظيم دراسات للقدامى منهم أو المرقين فما زالت قيادة التعليم المحلية مسئولة عن تدريب الفنيين والاداريين بها تدريبا مستمرا ، لمعاونتهم على النمو المهنى والادارى الى أقصى حد ممكن . فماهى وسائل هذا التدريب ؟ وما الطريق الذى ينبغى أن تتبعه لنشر الوعى التدريبى فى المدارس والمنظمات التعليمية التى تشرف عليها ؟

التفتيش :

ونقصد بالتفتيش هنا معناه المتفق عليه تربويا وهو أنه العملية التوجيهية التى تهدف الى معاونة العاملين فى الميدان على النمو المهنى ، كما نقصد به أيضا محاولة نقل نتائج خبرات جديدة مهنية من جهة الى أخرى .

ويترتب على هذا أن مدير المنطقة أو المدير المساعد حين يزور المدرسة يحسن أن يعقد اجتماعا بين جميع موظفى المدرسة لمناقشة المسائل العامة ووضع خطوط عريضة لحل ما يواجهها من مشكلات ، وتسجيل هذه المناقشة والنتائج التى وصلت اليها .

ويقاس نجاح الزيارة بمقدار ما تم من تعاون فى وضع أسس للعمل المدرسى وما تحقق من شعور بالارتياح بين العاملين فى هذه المدرسة اذا تعاونوا على حل مشكلاتهم .

وحين يزور مفتش المادة المدرسة يحسن أن يعقد اجتماعا بين مدرسى المادة والمدرس الاول ، يطرح فيها مشكلات تدريس هذه المادة ويشترك الجميع فى حلها ، ويسجلون النتائج التى وصلوا اليها ويصبح هذا التسجيل سجلا للخبرات المختلفة التى وصل اليها جماعة المدرسين فى اجتماعات تبودلت فيها الآراء بحرية .

ويقاس نجاح التفتيش بمقدار اسهامه فى عقد اجتماعات يتعاون فيها الجميع على حل مشكلاتهم .

وانا لنتصور زيارات المديرين والمفتشين فى صورة دورية تعلن للجميع ويعد لها جدول يتناول المشكلات المطلوب مناقشتها ، وتوضع لها الحلول ويسجل هذا كله ، وتكون زيارة الفصول للتعاون على تطبيق ما اتفق عليه فى الاجتماعات من اتجاهات فى التدريس .

وما دمنا قد بدانا فعلا تطبيق نظام الادارة المحلية فلا بأس من أن لعرض صورة لنظام التوجيه فى احدى ولايات المانيا الغربية حيث يكون الجهاز الادارى فى الادارة التعليمية بالولاية مجموعة متكاملة للمعرفة ، فاذا حدثت مشكلة فى التعليم الابتدائى مثلا خاصة بتعليم لغة أجنبية نجد ان مدير التعليم الابتدائى ينـدب زميله مدير التعليم الثانوى مثلا اذا كان تخصصه هو اللغات الاجنبية ، ويقوم هذا الاخير بزيارة المدرسة ومناقشة المشكلة مع الناظر والمدرسين والتعاون معا لحل المشكلة ، ويقدم تقريره النهائى الى زميله مدير التعليم الابتدائى .

فالتفتيش يطلب ويتم وفق نظام موضوع ، ويهدف الى حل مشكلة تعجز المدرسة عن حلها قبل أن يكون وسيلة لاعطاء الدرجات وتقويمها .

وهذه هى الصـــورة الصحيحة التى ينبغى أن نضـع فيها التفتيش والقيادة التعليمية ، فهى وسيلة من وسائل تدريب المعلمين ونشر الوعى التدريبى فيما بينهم .

وثمة وسـيلة اخـرى يجب ان تحققها القيادة التعليمية للعاملين فى ميدان التعليم وهى تيسـير القراءة سـواء فى مكتبات المدارس او نوادى القراءة . فالمكتبة المدرسية ينبغى أن تشمل الى جانب الكتب الهامة للتلميذ كتبا تعين المدرس على النمو المهنى ، وكما أن قراءة كتت التلميذ تتم تحت اشراف المدرس فان كتب هيئة التدريس يمكن أن تتم قراءتها وفق نظام تدريبى تحت اشراف القـادة من رجال التعليم من مفتشـين ومديرين مساعدين ، اذ يستطيع هؤلاء ، مع ممثلين للمدرسـين والنظار ، اختيار مجموعة من الكتب الهامة توزع على المدرسين وفق نظام معين ، فيلزم كل منهم بقراءة كتاب مرة كل شهر ، ثم تناقش نتيجة القراءة تحت اشراف ناظر المدرسة أو المدرس الاول أو المفتش وبذلك تستطيع كل مجموعة أن تتبادل بعضها خبرات البعض الآخر ، ولا تقتصر الاسـتفادة من القراءة على القارىء فقط بل تمتد الى المجموعة كلها . وهكذا يمكن ان يتحقق لكل شخص قراءة كتاب واحد مثـلا كل شهر وفى الوقت نفسه يستفيد من خبرة قـراءة غيره فى حوالى ١٠ الى ١٢ كتابا . وقد جربت هذه الطريقة بنجاح فى تدريب المهندسين فى مشروع ادارة وادى نهر تنسى .

ولا يقتصر دور القيادة التعليمية فى نشر الوعى التدريبى على وسيلة التفتيش بالصورة التى ذكرناها ، وتيسير القراءة على النحو الذى شرحناه ، بل ينبغى أن يمتد الى تنظيم حلقات دراسية تتناول المشـكلات المشتركة فى مدارس المنطقة مثلا ؛ فتهىء الظروف مرة أو أكثر كل عام دراسى لدراسة مشكلات الادارة المدرسية عن طريق حلقة تجمع النظار والمفتشين والمديرين

وكذلك دراسة مشكلات كل مادة دراسية عن طريق حلقة تجمع المدرسين والمدرسين الاوائل والمفتشين وهكذا .

وهناك وسائل كثيرة لتحقيق دور القيادة التعليمية فى نشر الوعى التدريبى منها المؤتمرات وغيرها ، والمهم ان هذه الوسائل نقوم على اسس اهمها :

١ ـ الحرية فى المناقشة وابداء الآراء ، فكل اجتماع دعونا الى عقده تضمنت الدعوة السماح لكل المشتركين فيه أن يبدوا آراءهم بكل حرية وأن يتم فيه الاخذ والعطاء فى مستوى واحد ، فهذا هو الوضع التدريبى الذى يسمح للعاملين فيه بالنمو الصحيح .

٢ ـ ما دام العمل التدريبى عملا انسانيا فينبغى ان تتم فى داخله علاقات انسانية سليمة . فاجتماع الناس بطريقة منتظمة لمناقشة مشكلة من المشكلات يساعد على حلها ، فضلا عن انه يعاون على تحسين العلاقات بين الناس . وفى هذا نمو للعلاقات الانسانية داخل الفرد وبينه وبين الجماعة التى ينتمى اليها .

٣ ـ ان الاجتماعات التى دعونا الى عقدها كوسيلة من الوسائل التى تصطنعها القيادة التدريبية لتدريب القائمين بالتعليم من شأنها أن توضح كيان الجماعة التعليمية وأن تجعل هذه الجماعة مركز اطمئنان الفرد ، يلجأ اليها لحل ما يعترضه من مشكلات . وبذلك تدعم هذه الجماعة كما تسمح لكل فرد فيها أن ينمو كفرد وكعضو فى جماعة . وهكذا يتحقق التدريب الفردى الجماعى الذى ذكرناه فى أول هذا المقال . فضلا عن انه يسمح ببروز امكانيات كل شخص بروزا من شأنه أن ييسر عملية التقويم ، ففى داخل هذه الاجتماعات يمكن أن تبرز الكفاءات كما يمكن العمل على تنميتها فهى وسيلة تقويمية صحيحة ولعلها أقوى من الوسيلة التى يصطنعها التفتيش أحيانا فى تقويم المعلمين عن طريق الزيارات المباغتة فى الفصول .

٤ ـ أن تنظيم الاجتماعات التدريبية على النحو الذى ذكرناه من شأنه أن يبرز أهمية القيادة التعليمية وأن يوضحها فى أذهان القائمين بها وفى أذهان المعلمين توضيحا من شأنه أن يعرف كل مشتغل فى دائرة التعليم وظيفته ووظيفة من حوله ، وأن يقدر كل منهم عمل الآخر ، وأن يدرك أثره فى عمله . وبذلك تتحسن العلاقات الانسانية فى اطار التعليم فلا نعود نشكو من هذا الاحتكاك العنيف بين رجال التعليم اذ يحل محله نوع من التعاون يشعر به الجميع ويظهر أثره فى عملية التعليم .

أسس عامة للتدريب :

ان دور القيادة التعليمية فى نشر الوعى التدريبى على النحو الذى ذكرناه يقوم على أساس فلسفة خاصة لا يمكن أن نتصور نجاحه دون أن نسلم بها وهى :

١ – الايمان بقيمة كل فرد كفرد واحترامه لذاته بصرف النظر عن اى اعتبار آخر .

٢ – الايمان بقدرة الفرد ورغبته فى تحسين نفسه بنفسه تحت اشراف قيادة حكيمة .

٣ – اعتبار حقل التعليم كله ، من مدرسين ونظار ومفتشين ومديرين ، وحدة واحدة ينبغى ان يسود بينها جو الديمقراطية ، وهو الجو الذى يقوم على أساس من التعاون وتبادل الرأى والاخذ والعطاء فى مستوى واحد وتدريب كل العاملين فى هذا الحقل وعى الاخذ بهذه الفكرة نظريا وعمليا .

وعلى ضوء هذه الاسس الثلاثة يمكن أن نتصور تغيير وظيفة التفتيش من الصورة الحالية التى ألفناها الى الصورة الطبيعية التى دعونا اليها ، حين يطلب المفتش للمعاونة فى حل مشكلة وحين يقوم بوظيفته فى تنظيم حلقة دراسية لبحث مسألة من المسائل التى تهم مجموعة مدرسى مادته أو حين يطلب مدير المنطقة للتعاون مع الناظر والمدرسين والمفتشين فى حل مشكلة من المشاكل وهكذا ....

ويمكن أن نتصور القيادة التعليمية وهى تهىء الظروف للعاملين فى حقل التعليم فى أن ينمو كل منهم الى أقصى حد ممكن فى أطار جماعة نامية .

ويمكن أن نتصور القيادة التعليمية وهى تهىء لنفسها وللعاملين فى حقل التعليم تدريبا يؤدى الى النمو المهنى للجميع عن طريق عقد مؤتمرات وحلقات دراسة يدلى فيها كل برأيه ، فيتدربون على الاخذ والعطاء والوصول الى حلول جماعية يؤمن بها الجميع ويعملون على تنفيذها .

ويمكن أن نتصور القيادة التعليمية وهى تكشف ، عن طريق الاجتماعات والمناقشات ، قيادات فنية نتعهدها حتى تنضج فتتولى قيادة المستقبل وبذلك يتحقق للجماعة التعليمية حياة طويلة نامية عن طريق نشر وعى تدريبى سليم .

* * *

الصحة الثقافية

للدكتور محمد الهادى عفيفى
والدكتور محمد أحمد الغنام

درج الباحثون والاخصائيون على استخدام تعبير « الصحة الجسمية » للدلالة على خلو الجسم من الامراض ، والتوافق والتعاون بين وظائفه ، مع القدرة على مواجهة الصعوبات العادية الطبيعية والبشرية المحيطة به ، فضلا عن الاحساس الايجابى بالنشاط والقوة والحيوية على نحو يمكن الانسان من الاضطلاع بأعبائه الشخصية والاسرية والمهنية والعامة .

كذلك درج الباحثون والاخصائيون حديثا على استخدام تعبير « الصحة النفسية » أو « العقلية » للدلالة على خلو المرء من الصراع الداخلى ، والقدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية ، وعلى التوافق والتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ، مع الاحساس الايجابى بالسعادة والكفاية ، نتيجة تكيف المرء مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ويعمل على تحسينه .

ولقد آن لنا أن نستخدم تعبيرا جديدا ، يعد مدلوله أو محتواه من « الصحة الجسمية » و « الصحة النفسية » بمثابة « الرحم » أو « المنبت » الذى يتم فيه تشكيلهما وطبعهما وتحديدهما ونموهما . وهذا التعبير الجديد هو **« الصحة الثقافية »** .

معنى « الصحة الثقافية » :

ويمكن تعريف « الصحة الثقافية » بأنها :

« حيوية ثقافة من الثقافات ، وغناها بعناصرها ، وقدرتها على الابتكار .

« والتماسك والتكامل بين عناصر هذه الثقافة وجوانبها المختلفة .

« والموازنة بين أحسن ما فى القديم فيها وانفع ما فى الجديد النابع منها أو الوارد اليها .

« ومرونتها وتكيفها الدينمى وفق العوامل الداخلية والخارجية التى تؤثر فيها وتتأثر بها .

« وقدرتها على التفاعل الايجابى مع غيرها من الثقافات على نحو ينمى شخصيتها المتميزة .

« وانطلاقها الموجه فى زمانها ومكانها وفق مجموعة من المبادىء والقيم

المتجددة والمتسقة ، ونحو صورة (يوتوبية) قائمة على تنبؤ وتقدير سليمين للمستقبل .

« واشعاعها على غيرها من الثقافات ، على اعتبار أن ذلك جزء من الرسالة الانسانية التى ينبغى أن تنهض بها . »

معنى الثقافة :

والمقصود بالثقافة هنا طريقة معيشة مجتمع من المجتمعات بما فيها من أفكار ، وقيم ، ومعتقدات ، واتجاهات ، ونظم ، وأساليب تفكير ، وعادات وتقاليد وادوات . وهى تصدق بهذا على كل النواحى السياسية والاجتماعية والاقتصادية وكل ما انتجته يد الانسان وعقله ووجدانه .

صحة المجتمع الثقافية :

ولما كانت الثقافة لا تعيش قائمة بذاتها ، وانما يتصل كيانها على الدوام بمجتمع من المجتمعات ، فان مظاهر الصحة الثقافية » من حيوية وغنى ، وتكامل ، وتوازن ، ومرونة وتكيف ، وقدرة على التفاعل الايجابى ، والانطلاق الموجه ، والاشعاع ، كل هذا يمكن التعرف عليه من واقع حياة المجتمع وسلوك أفراده ، وعلاقاتهم بعضهم مع بعض ، وكذلك مع غيرهم من أفراد المجتمعات الاخرى .

فاذا كان المجتمع غنيا بتراثه ، وثروته المادية ، وافراده المتعلمين القادرين على النمو الى اقصى درجة ممكنة وعلى التفكير الحر وعلى العمل والانتاج فى شتى الميادين

واذا كان المجتمع متماسكا بهؤلاء الافراد الذين يتقاسمون خبرة مشتركة وتتسع بينهم دائرة المصالح المشتركة ، ويعملون فى توافق وانسجام وتعاون ، وذلك فى جو تقل فيه الفوارق المادية وتخف فيه حدة التمييز بسبب الجنس أو الدين أو العنصر ، ويتضاءل فيه الطمع والاستغلال والانتهازية والانانية

واذا كان المجتمع بأفعاله معبرا عن أقواله وقيمه ، جادا فى تحقيق أمانيه المعقولة ، بحيث لا تتسع فيه الهوة بين الكلام والعمل ، ولا يعبر سلوكه عن ثنائية أو تناقض بين النظر والتطبيق

واذا كان المجتمع بأفراده ومؤسساته وتنظيماته ، قادرا على تحديد مشكلاته والتفكير فى حلها بأسلوب التفاهم والمناقشة والتدارس العلمى ، وايجابيا على أوسع نطاق نحو هذا الحل

واذا كان المجتمع كذلك ، قادرا على أن ينظر الى نفسه ومن حوله نظرة ناقدة بناءة تؤدى به الى تهذيب تراثه ، والانتقاء من بين عناصره ، والسعى وراء التجديد ، وفق حاجاته ومطالبه

ثم اذا كان المجتمع متيقظا الى التيارات المختلفة المحيطة به والمؤثرة فيه ، قادرا على نسبية ضبطها وتوجيهها لصالح افراده خاصة وصالح الانسانية عامة ، ومتكيفا فى الوقت نفسه لنتائج هذه التيارات وتغيراتها

واذا كان المجتمع متفتحا متصلا بغيره ، قادرا — أو حريصا على الاقل — على الوقوف موقف الند من المجتمعات الاخرى ، وعلى اتخاذ موقف ايجابى فى معاملاته معها ، وعلى أن يكون له راى مستقل « نسبى » بشأن العلاقات العامة فيما بينها والمصير المشترك لها جميعا

واذا كان المجتمع وسط هذا كله قادرا على ان يخطط لتغيره ، ويجدد فلسفته ، ويرسم صورة مستقبله على اساس من واقع امكانياته المادية والبشرية وقدرته على استغلالهما ، جادا فى الوصول الى هذه الصورة ومواجهتها على الدوام

واذا كان المجتمع بعد هذا كله مؤمنا برسالته الانسانية فى خدمة المجتمعات الاخرى ، حريصا على الاخذ بيد المتخلف والضعيف منها ، ليسهم فى تحرير البشرية من الفقر والجهل والمرض والاستبداد ، وليسير الجميع فى ركب التقدم والرقى

اذا كان المجتمع كذلك قيل انه **صحيح ثقافيا** . وبقدر تشبعه بهذه العوامل أو المظاهر مجتمعة تكون درجة صحته الثقافية .

نسبية الصحة الثقافية :

غير أنه ينبغى الا يفهم من هذا ان الصحة الثقافية لها مستوى عام ثابت مقنن يمكن على أساسه ترتيب المجتمعات الانسانية فى درجات يعلو بعضها فوق بعض ، فكل مجتمع من مجتمعات العالم له فى جملته شخصية فريدة ، وصحته الثقافية ينبغى ان ينظر اليها أولا من هذا « البعد الذاتى » ، دون اغفال فى الوقت نفسه للابعاد الاخرى وهى : « البعد النسبى » الذى يتمثل فى مكان المجتمع من المجتمعات الاخرى وتأثيره فيها وتأثره بها ، و « البعد الزمانى » الذى يتمثل فى فعل الزمن فى المجتمع وفى غيره من المجتمعات ، وما يترتب على ذلك من تغير فى الاوضاع الى الحد الذى يجعل ما قد يبدو صحيحا لمجتمع ما اليوم غير ذلك غدا . هذا فضلا عن أن مواصفات الصحة الثقافية مثلها مثل مواصفات كل المفاهيم الاخرى تتغير من وقت الى آخر . فلو أنه وجد من تحدث عن الصحة الثقافية منذ قرن مثلا ما كان ينظر اليها بنفس التحديد والتقدير والمواصفات التى نحاول أن ننظر بها اليوم . بل ان من يتناول هذا الموضوع بعد اكتشاف الانسان ، عن طريق العلم ، للعوالم الاخرى ، وبعد غزوه للفضاء ولغيره من الآفاق المجهولة بالنسبة له سوف يقدر ولا شك الصحة الثقافية بموازين غير التى نحاول تحديدها الآن .

كذلك ينبغى الا يفهم من محاولة تحديدنا لمظاهر الصحة الثقافية ، أن هذه الصحة لها مقياس أو مقاييس دقيقة موضوعية ، يمكن ان نقسيها بها

بنفس الدقة ، والبساطة ، والثقة التى نقيس بها صـــحة الجسم مثلا . فالمجتمع ، وان كان يشبه بالجسم ، فى بعض الاحوال ، الا انه يختلف عنه فى نواحى كثيرة ، اهمها ان المجتمع فى واقعه عبارة عن مجموعة من المجتمعات والمؤسسات والتنظيمات ، التى تتفاوت فى حجمها ، ووظائفها ، ودرجـة نضجها وتكافلها ، كما انه مجموعة من العلاقات المرئية وغـــير المرئية ، والمتداخلة المتشابكة ، فى ابعاد مختلفة يصعب سير نموها جميعا ، ووزنها بميزان واحد . ومن ثم كان تقديرنا لمجتمع من المجتمعات ــ مهما بذل فى النظر اليه من الشمول والدقة والنفاذ ــ تقديرا « نسبيا فلسفيا » .

وكون الفرد وحدة المجتمع فى النهاية يجعل من الممكن قياس الصـــحة الثقافية فى الاطار « النسبى الفلسفى » . فما الفرد الا المجتمع بثقافته مجزأ فى وحدة متفردة غير منفصلة عن التشكيلات الاجتماعية (من أسرة وجماعة رفاق ومؤسسة عمل ، ومركز خدمة عامة .. الى غير ذلك .). وينبغى لنا عند قياس الصحة الثقافية ، على هذا الاساس ، أن ننظر الى هذا الفرد فى أكبر تشكيلة ممكنة (أى الى أكبر عدد من افراد المجتمع أو عينة ممثلة لهم ، فى أكبر نطاق ممكن) ، وفى شتى العلاقات ، والقطاعات ، والابعاد ، وفى أشمل صورة .

الصحة الثقافية والصحة النفسية :

ولعل هذ النظرة هى اهم ما يميز الصحة الثقافية عن الصحةالنفسية فالصحة الثقافية فيها شمول ، وفيها اعتبار لاكبر قـــدر من الافراد والعلاقات (المؤسسات والتنظيمات) والعـوامل والمتغيرات ، فى قطاع العموميات والخصوصيات على السواء . وتحقيقها من أجل ذلك ، يحتاج الى مجهود جماعى على أوسع نطاق ، وعلى أطول مدى بحيث يتضمن أكثر ما جيل واحد . كما أن هدفها فى النهاية ، هو تكييف جماعة الافراد للتغير ليكونوا أقدر على احداث التغيير فى الاتجاه المنشود ، وتمكينهم من الاندماج مع أنفسهم ، ومع بعضهم بعضـا ، وفى مؤسساتهم ، مع غيرهم ، لتتحقق لهم بذلك الرفاهية كأفراد وكمجتمع يكونون عناصره .

اما الصحة النفسية ، فتنصب اساسا على الفرد فى حد ذاته ، وان لم تنكر علاقته بغيره ، لانه لا فرد بدون علاقة مع غيره . كما أن هدفها تحقيق السعادة والكفاية لهذا الفرد فى عمر زمنى معين ــ هو حياته وحده .

ثم ان الصحة الثقافية ضمان لتحقيق الصحة النفسية للافراد . وليس العكس بالضرورة صحيحا . فقد نحكم على الفرد بانه صحيح نفسيا ، وقد يبدو كذلك فعلا ، دون أن يدل ذلك على صحة مجتمعه الثقافية . فمجرد تكيف الفرد مع نفسه ومع غيره من الناس ، على النحو الذى يمكنه من أشباع حاجاته ، وشعوره بالطمأنينة والسعادة والكفاية ، يمكن ان يتخذ دليلا على الصحة النفسية . ولكن اذا نظرنا الى هذا الفرد والى غيره من الافراد ، فى المجتمع الذى يكونونه ، وجدنا انهم على حظ محدود

من الصحة الثقافية وفق المعايير العامة التى أشرنا اليها .

وفى نفس الوقت قد نجد من الافراد من يبدو انه غير صحيح نفسيا ، لا يشعر بالارتياح لعلاقات الناس بعضهم مع بعض ، ولا يجد سهولة فى التكيف ، لانه لا يقنع بالمستوى الذى يتكيف عليه الناس . ويقضى معظم حياته حائرا ، داعيا للاصلاح ، ساعيا اليه ، عساه يستطيع رفع مستوى مجتمعه وثقافته .

والعجيب ان عيوب المجتمع وأمراضه الثقافية قد تكتسب ، بحكم شيوعها وطول بقائها ، حصانة تعمى الناس عنها ، وتجعل اغلبهم يتقبلونها خلفا عن سلف ، دون ان ينقص ذلك من قيمتهم فى المجتمع ، أو يعد شذوذا فيهم كأفراد . وفى الوقت الذى تستطيع فيه الثقافة السائدة أن تحمى حالة النقص على هذا النحو فى الافراد ، وتدافع عنها ، تجدها ترمى افرادا آخرين بالشذوذ لانهم يعترضون على بعض مظاهر هذه الثقافة ، ويسلكون سبيلا يسعى الى التغيير فيها ، حتى ولو كان ذلك من قبيل الاصلاح فى بعض الاحوال .

وهكذا نرى أن سوء الصحة الثقافية لمجتمع من المجتمعات — أو فى قطاع سائد من قطاعاته — قد يؤدى الى سوء تشخيص الصحة النفسية ، بل انه يؤدى الى صعوبة تشخيص المجتمع لحالته الثقافية .

من الذى يشخص الصحة الثقافية :

اذا كان المجتمع فى بعض الاحوال — والبعض قد يعنى الكثرة — يصعب عنيه ، كما أسلفنا ، تشخيص أحواله الثقافية ، وأمراضه الاجتماعية ، فمن ذا الذى يحكم على صحته الثقافية اذن ؟ هل يترك ذلك لمجتمع آخر على نحو ما يفعل الانسان مع أخيه الانسان فى مجال الصحة الجسمية ؟

لا شك أن لاحكام الغير وآرائهم وزن فى الحكم على الصحة الثقافية لمجتمع من المجتمعات ، ولا شك أن المقارنة تؤدى الى استجلاء بعد جوانب الثقافة ، ولا شك كذلك ان الاحتكاك الثقافى يولد مزيدا من البصر بالاوضاع الثقافية من جانب الثقافات التى يحدث الاحتكاك بينها . لكن تشخيص الحالة الثقافية لمجتمع من المجتمعات ، فى كل الاحوال ، لايمكن أن يتم على الوجه الصحيح ، ولا يمكن ان يفيد كخطوة للعلاج والاصلاح ، الا اذا نظر المجتمع ، بأفراده ومؤسساته ، وادارته ، الى نفسه ، وحاول أن يشخص أحواله تشخيصا موضوعيا . والمجتمع طبيب نفسه على هذا الوضع . ولا يمكن أن يعالجه خارج عنه أو غريب عليه .

وعملية تشخيص المجتمع لاحواله الثقافية ، بطريقة موضوعية (objectification) يمكن أن يقوم بها المجتمع بوحداته ، ومؤسساته ، وتنظيماته المختلفة ، عن طريق المناقشة ، والبحث ، وتوفر الجو الكافى من الحرية . وهذا المستوى من التشخيص يمثل اعلى المستويات ، بل هو فى الواقع « يوتوبية » ، تسعى المجتمعات الديموقراطية الى تحقيقها . وهى

لم تتحقق بعد ، حتى فى المجتمعات التى يقال أنها خطت خطوات كبيرة فى طريق الديموقراطية « السياسية » . فضغط مطالب الحياة على الافراد فى هــذه المجتمعات ، وجريهم وراء الرزق ، واثر الجماعات الضاغطة ، وتسلط الايديولوجية الرأسمالية وتحكم أصحابها فى معاش الناس وغذائهم الفكرى واجهزة الدعاية ، وعدم كفاية المستوى التعليمي بالنسبة لكثير من الافراد ، كل هذا يجعل عملية اشتراك أكبر قدر من افراد تلك المجتمعات فى تشخيص صحتها الثقافية ، على النحو الذى قدمناه ، أمرا قاصرا او مزيفا .

هذا من ناحية . ومن ناحيــة أخرى أدى النقص فى أدوات القياس الاجتماعى ، وحداثة ظهور العلوم الاجتماعية وتعقد المجال الذى تعمــل فيه على النحو الذى يجعل تقدمها يبدو وكأنه بطيئا بالقياس الى تقدم العلوم الطبيعية والرياضية فى الجمال المادى . كل هذا أدى الى صعوبة التشخيص فى مجال الصحة الثقافية . واذا كان « جاجارين » قد استطاع أن يرقب الارض من الفضاء ويشخص بعض معالمها ويشهد قارات بأكملها أو أجزاء كبيرة منها ، بفضل تقدم العلوم الطبيعيــة ، فان المجتمعــات الانسانية فى شديد الحاجة الى ثورة فى العلوم الاجتماعية تمكن الانسان من تشخيص هذه المجتمعات تشخيصا شاملا موضوعيا عميقا .

ومن استعراضنا لتاريخ المجتمعات فى الماضى والحاضر يتضح لنا أن تشخيص المجتمعات لاحوالها قد جاء على يد فرد او حفنة من الافراد منها وهؤلاء الافراد أوتوا من الحساسية الاجتماعية ، ومن نفاذ البصر ، وعمق التفكير ، وسلامة الرأى ، والاستعداد للتضحية ، ومن السمو ، ما جعلهم يرتقون عن مستوى مجتمعاتهم ، دون ان يفقدوا الحساسية والاستجابة لها ، فيرونها فى صورتها الكلية ، ولو بمقدار ، ويحددون مواطن العلة والداء ويصلون الى جذور المشكلات التى تعانى منها مجتمعاتهم ، ويفطنون الى نواحى القوة ، ويرسمون خطط العلاج ، أو على الاقل يشيرون الى طريق الاصلاح .

وعرف هؤلاء الافراد بتسميات مختلفة منها : الحكماء ، والفلاسفة ، والانبياء ، والعلماء ، والاساتذة والمعلمون ، والحكام المستنيرون ، والمصلحون الاجتماعيون . واختلف هؤلاء الافراد فى النقط التى بدءوا منهـــا النظر والتفكير ، والمطالبة بالاصلاح . فمنهم من دخل الى دراسة المجتمع من زاوية الدين ، ومنهم من بدأ بالعدل والسياسة ، ومنهم من جعل الاقتصاد نقطة البداية .

ومهما يكن الامر فان جدوى أفكارهم وقيمتها وفاعليتها فى الاصلاح ، كانت تتوقف على درجة شمول نظرتهم الى المجتمع فى النهاية ، وعلى مدى عمق هذه النظرة ، ثم على مدى استمرار هذه النظرة فى المجتمع — وهو ما يوفره فى العادة تتابع أكثر من جيل من المفكرين او الفلاسفة أو المصلحين الذين يكمل بعضهم تفكير البعض الآخر .

كذلك اختلف هؤلاء الافراد فى طرق ايصالهم لانطباعاتهم واحاسيسهم وافكارهم الى أبناء المجتمع ، وفى درجة توعية هؤلاء الابناء بها ، وعلى أساس هذه الطريقة والدرجة كان يتقرر مصير الاصلاح ايضا . فمن المصلحين من كانت اداته الكلام والمحاضرات ، ووسيلته نشر افكاره بين تلاميذه (كما فعل سقراط مثلا) ، ومنهم من سجل أفكاره كتابة لتنشر بين الناس (كما يتمثل فى محاورات افلاطون ، وكتابات روسو وكارل ماركس ، والشيخ محمد عبده) ، ومنهم من وجد ان هذا كله لا يكفى ، خصوصا اذا كانت وسائل النشر والاتصال الحديث من صحف ومجلات وكتب واذاعة ، تسيطر عليها قوى ارجعية ، ومن ثم قاد ثورة لتكون تعبيرا عن أفكاره ، التى هى صدى لما يجرى فى الواقع ولما يعيشه ويأمله الناس ، ومثال ذلك ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ ، التى قامت فى مصر الجمهورية العربية المتحدة لتعبر عن عدم الارتياح وعن عدم سلامة كثير من الاوضاع الاجتماعية وعن سوء صحة البلاد الثقافية .

ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ من حيث كونها اداة فعالة لتشخيص الصحة الثقافية لمجتمعنا

لقد سبق ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ محاولات لتشخيص ثقافتنا ومجتمعنا وهذه المحاولات ظهرت فى صور شتى منها : التعبير بالقلم وباللسان ، وبالسيف أحيانا (كما حدث فى ثورة سنة ١٩١٩) . ولكن هذه المحاولات جميعا اتسمت بالجزئية فى النظرة وفى الدعوة الى الاصلاح ، بل اتسم بعضها بالسطحية ، هذا فضلا عن تكتل قوى الرجعية من استعمار واستبداد لاخماد أنفاس هذه المحاولات وحصرها فى أضيق نطاق ، وتعميتها عن جوهر المشكلات وجذورها المتشابكة المتداخلة . وكذلك الحيلولة دون استمرارها واتصالها على نحو يؤدى الى تكملة هذه المحاولات بعضها لبعض .

وامتازت ثورة ٢٣ يوليو على كل هذا بنظرتها الشاملة الى المجتمع من ابعاد مختلفة لم تقتصر على تشخيص خطر الاستعمار أو فساد الاداة الحكومية ، أو سوء الاوضاع الاجتماعية أو تخلف البلاد فى مجال التصنيع ، أو سوء الاحوال التعليمية . وانما عبرت عن أحوال المجتمع من جميع الوجوه ، وادركت الترابط بين مختلف نواحيه ، وأبصرت جذور المشكلات عميقة متداخلة متشابكة ، وحصرت جل مواطن الضعف وحددت مختلف الامكانيات ، لترسم طريق الاصلاح عريضا من بعد ذلك .

وادركت الثورة منذ البداية اهمية التوعية الشاملة وأهمية تبصير جميع أفراد المجتمع بأحوالهم ، وظروفهم وجعلهم أكثر احساسا بمشكلاتهم حتى يكون التشخيص عاما ، ويدركه ويسهم فيه كل فرد ، وبذلك يتحرك المجتمع فى اوسع نطاق ، وبأكبر طاقة وبأعظم درجة من الاستمرار ، فى طريق الإصلاح العريض ، ليحقق صحته الثقافية . ولجأت الثورة الى وسائل مختلفة أهمها انشاء الاتحاد القومى ، وهو التنظيم الذى يسعى الى الوصول الى كل مواطن لتحقيق هذه التوعية فى الكفور والنجوع والقرى واحياء

المدن ، والذى يؤدى نشاطه واضطلاعه بأعبائه الى ان يرى كل فرد نفسه وغيره وثقافته ، فيناقشها ويحاسبها ويقومها .

غير ان الثورة وما صحبها من تنظيمات مختلفة لم تكن مجرد اداة تشخيص لثقافة مجتمعنا ، وانما كانت وسيلة تحقيق صحتنا الثقافية . وقبل أن نتناول هذه الوظيفة البناءة ، ينبغى لنا أن نعرض بعض مظاهر عدم الصحة الثقافية التى ورثناها من الماضى والتى تحاول الثورة علاجها وهى فى سبيل تجديد المجتمع .

مظاهر سوء الصحة الثقافية فى مجتمعنا :

عبر سوء الصحة الثقافية فى مجتمعنا عن نفسه ، فى وجود ثنائيات ومتناقضات صارخة فى المجتمع ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- وجود القديم والجديد جنبا الى جنب ومعيشة أكثر من جيل ثقافى واحد فى وقت واحد ومكان واحد ليعبر عن تعارض فى المعتقدات والاتجاهات وطرق التفكير وأسلوب الحياة بين أبناء مجتمعنا .

- التفاوت الكبير بين الريف والمدن ، بل بين أحياء المدينة الواحدة .

- الفوارق الاجتماعية والمادية الكبيرة بين الافراد مما أدى الى تحكم فئة قليلة فى اقتصاديات البلاد وسياستها على حساب حقوق اغلبية فقيرة من أبناء الشعب .

- انتشار الامية بين سواد الشعب ، وضيق فرص التعليم ، واقتصار التعليم الثانوى والعالى على قلة تتسع المسافة الثقافية بينها وبين الغالبية العظمى من أبناء المجتمع .

- البعد الكبير بين الواقع ممثلا فى سلوك الناس وأفعالهم وبين النظر ممثلا فيما يجرى على ألسنتهم ، وفيما يحفظه تراثهم من روحانية قيمة فى الكتب .

كذلك عبر ضعف الصحة الثقافية فى مجتمعنا عن نفسه فيما بدا من تخلخل وتحلل ثقافى ، آيته السلبية ، وضعف روح الابتكار ، والتشبث الاعمى بالقديم ، أو الجرى الاعمى وراء الجديد ، وتقديس الماضى والتباهى به دون التفكير فيه ، أو تعظيم كل ماهو غريب أجنبى بصرف النظر عن قيمته وجوهره ، وادعاء العلم ، وتمجيد الذات ، والتقليل من شأن الغير والتشكك فى أعمالهم ، والتشبث بالسلطة ، والتهرب من المسئولية ، والانتهازية والانانية ، والترفع عن العمل اليدوى ، والبعد بين الحاكم والمحكوم ، والتواكل والنفاق ، وتستر الفرد أو الجماعة على عيوبها ، وشدة حساسيتها للنقد فى الوقت الذى تستبيح فيه لنفسها التجريح فى الغير وتصيد أخطائه .

ثم ان سوء الصحة الثقافية فى مجتمعنا عبر عن نفسه أصدق تعبير فى عدم وجود صورة واضحة أو دقيقة لهذا المجتمع عن نفسه ، وفى عدم وجود هدف محدد كبير لمستقبله ، فى عصر اشتدت فيه حاجة المجتمعات — خصوصا المتخلفة منها — الى معرفة قدر نفسها وتحديد هدفها والسعى وراء هذا الهدف بكل قوة وسرعة ممكنة .

ولسنا هنا بصدد عرض مفصل لامراضنا الاجتماعية ، وتشخيص دقيق لصحتنا الثقافية . وكذلك لسنا هنا بصدد استقصاء مفصل لاسباب هذه الامراض ، وسوء صحتنا الثقافية . وانما يكفى أن نذكر هنا أن هذا الوضع قد املته علينا ظروف الزمان والمكان ، كما أملته علينا عوامل من داخل مجتمعنا ومن خارجه سواء بسواء . فنحن مجتمع له عمر طويل ، مليء بالخبرات الحلوة والمرة ، وتعاقبت فيه مراحل الشباب والشيخوخة الثقافية . ويمتاز المجتمع عن الكائن الحى فى انه قادر على التجدد بعد شيخوخته . وما اصابنا من أمراض انما هو من نتاج مراحل الشيخوخة التى مررنا بها وأهمها : شيخوخة عصر السيادة التركية العثمانية التى ظلت غالبة علينا حتى اواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين . والى جانب الاستبداد والرجعية والجهل الذى خيم على مجتمعنا تحت السيادة التركية العثمانية ، عانى مجتمعنا عزلة عن غيره من المجتمعات فى مرحلة حاسمة من مراحل التطور العالمى الا وهى مرحلة النهضة الاوربية ، والاخذ بأسباب التقدم العلمى والتطبيق العلمى ، والتطور الديموقراطى والاشتراكى .

وعندما اخذت البلاد تفيق الى ما يحدث فى الغرب من تطور وتغير لم يسبق لهما مثيل فى تاريخ الانسانية ، كانت أمم الغرب قد احكمت قبضتها من حول بلادنا تمهيدا لسيطرة عليها .

وهذا الاحكام من جانب الغرب لقبضته من حولنا ومحاولته السيطرة علينا ، كان أكثر من مجرد سيطرة سياسية أو عسكرية ، وانما كان تعبيرا عن تفوق ثقافى لمجموعة من المجتمعات على مجتمعات أخرى . وفطن بعض أبناء البلاد وحكامها الى هذا التفوق ، وحاولوا رد التحكم والسيطرة بتفوق ثقافى مثله . ومن ثم شرعت بلادنا منذ أوائل القرن التاسع عشر تأخذ بأسباب المدنية الحديثة ، وتحاول تجديد شبابها لتقف موقف الند من بعض أمم الغرب الفتية الطامعة . غير أن طابع التقليد والاضافة أكثر من التمثل ، والسطحية أكثر من العمق ، كان الغالب فى هذه المحاولة ، هذا فضلا عن تآمر الاستعمار ضد مجتمعنا وحرصه على تخلفه وتفككه ، فأدى هذا الى انقضاء قرن ونصف قرن من الزمان دون ان يصيب مجتمعنا تغيير جذرى أو يحدث فيه تجديد هادف يمتد الى أعماقنا فى شتى القطاعات او يصل الى حالة استقرار مناسبة . وأصبحنا بعد هذا كله فى حيرة ثقافية بدت آثارها فى الثنائيات والمتناقضات والاوصاف التى قدمناها ، ويزيد هذه الحيرة والتردد ازدياد سرعة التغير من حولنا ، وتقدم العالم بخطوات واسعة خاطفة ، وظهور ايديولوجيات متعارضة متضاربة ، وقيام الصراع بين كتل دولية على نحو يهدد الامن والسلام — وهما الشرطان الاساسيان اللازمان لبناء الحضارة .

هذا عن العوامل الخارجية ، اما العوامل الداخلية ــ ممثلة فى قيادة المجتمع ، ومؤسساته وجماعاته وافراده ، وهى الفيصل النهائى فى الاستقرار والصحة الثقافية ، فتتلخص فى أن المجتمع أعوزته طوال قرن ونصف قرن قيادة متصلة رشيدة ، وهى ان توافرت فى بعض المواقف كان يعوزها اما الاندماج فى الشعب والعمل من أجله من ناحية ، أو شمول النظرة وعمقها فضلا عن توافر السلطة والفرصة لها للعمل من أجل الشعب من ناحية أخرى . ثم أن هذه القيادة ــ رغم توافر السلطة والفرصة لها فى بعض الاحيان ــ قد وجهت معظم طاقات المجتمع واستنفدتها خارج نطاق المجتمع بدلا من ان تركزها فى تغييره ، والنهوض به ، وتمكينه من ان يضطلع بدوره فى تغيير نفسه بنفسه .

والى جانب عامل القيادة كان هناك القصور الذاتى ، الكامن فى كثير من مؤسسات المجتمع ونظمه وجماعاته ، وهو قصور انتجته قرون الجهل والاستبداد والتبعية . وقد احال هذا القصور المجتمع فى بعض قطاعاته الى عناصر جامدة مناهضة لبعض حركات الاصلاح او معطلة لها على الاقل .

يضاف الى هذا عامل التعليم الذى لم يرتفع عن مستوى الاوضاع التى وجد فيها ، والذى اقتصر على كونه مجرد مرآة تنعكس عليها ظروف المجتمع ، فكان هناك التعليم الدينى ، والتعليم المدنى ، والتعليم الاجنبى ، وكل نوع من هذه الانواع كان أشبه بعميل لنمط ثقافى معين يسعى الى دوامه واستمراره منفصلا عن الانماط الثقافية الاخرى . بل ان التعليم بشتى انواعه كان ــ بحكم محتواه وأهدافه ــ عاملا من عوامل عزل الافراد المتعلمين عن واقع مجتمعهم ، وترفعهم عن سواده الذى حظى بالقليل من العلم أو حرم منه على الاطلاق ، وسخطهم على اوضاعه دون ان يفكروا فيها أو يتزودوا بالمهارات اللازمة لتحسينها .

ولم يدر بخلد القائمين على التعليم انه يمكن تحويله الى اداة فعالة فى النهوض الاجتماعى والتجديد والتكامل الثقافى . وهكذا بدلا من ان يكون التعليم فى مجتمعنا هذه الاداة ، صار عاملا من عوامل حيرتنا وتفككنا وتخلفنا الثقافى .

الثورة سبيل الصحة الثقافية :

من هذا الموقف ، ووسط هذه العوامل نبعث ثورة ٢٣ يوليو لتعبر عن حالة عدم ارتياح أو رضا عن هذا الموقف ، ولتحدد موقفها من تلك العوامل وتشرع فى اعادة بناء المجتمع على اسس تكفل له شرط الصحة الثقافية .

والثورة هى السبيل الوحيد لتحقيق ذلك . فضخامة العوامل التى تمكن وراء الموقف ، وتعددها ، لا يمكن مواجهتها الا عن طريق الثورة . وطابع السرعة الذى يتسم به العصر ، والذى ينبغى ان يتسم به تغيرنا وتطورنا ، لا يمكن ان يتحقق الا عن طريق الثورة . والوصول الى الجذور

واعماق المشكلات ، والشمول فى مواجهتها ، لايمكن أن يتحقق الا عن طريق الثورة وبأسلوب ثورى كذلك .

وقد نجحت الثورة فى اتخاذ خطوات جريئة ما كان يمكن ان تتحقق الا بالثورة ، فتحرير البلاد من الاستعمار ، ومن الاستبداد الملكى والحزبى وتقليم أظافر الانتهازية والرجعية وجماعة الراسمالية ، وتقويض دعائم الاقطاع والاحتكار — كل هذا فى سنوات معدودات ، ما كان يمكن ان يحدث الا عن طريق الثورة . وهذا الحدوث عدل الميزان الثقافى المقلوب لبلادنا ، وفتح الطريق نحو الصحة الثقافية .

والطريق نحو الصحة الثقافية يبدأ بتحديدنا لواقعنا ، وتقديرنا لامكانياته ، ورسم صورة لمستقبلنا فى ضوء هذا الواقع وهذه الامكانيات ، وفى اطار فلسفة قوامها تقدير قيمة الفرد والعدالة الاجتماعية والعمل من أجل مصلحة الجماعة ومنهجها العلم والطريقة العلمية فى الوصول الى حل المشكلات ، وعمل تخطيط دقيق محكم مرن للوصول الى هذه الصورة ونرجمة هذه الفلسفة الى واقع ، ثم تعبئة الجهود تعبئة شاملة من اجل الوصول الى الاهداف المشتركة .

وقد سارت الثورة بالفعل فى هذه الاتجاهات ، فدأبت عى تحديد امكانياتنا البشرية والمادية وتقدير ظروفنا التاريخيةوالجغرافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ورسمت صورة مجتمع جديد يقوم على أسس اشتراكية ديموقراطية تعاونية ، ويحقق آمال العرب فى وحدة شاملة ، ويؤمن بالحياد الايجابى والتعايش السلمى ، هذا فضلا عن وعيه وسعيه لتحمل مسئوليات القيادة الوظيفية بين الشعوب حديثة النمو فى افريقية واسيا .

ووسيلة المجتمع الجديد فى هذا كله هى الاخذ باسباب العلم الحديث على اوسع نطاق ، واعادة النظر فى تراثنا لاستخلاص العناصر والقيم التى تحيل هذا العلم أداة لاسعاد الفرد والمجتمع والبشرية جمعاء .

واذا كان المعيار الاول للصحة الثقافية ان يصبح المجتمع — بأفراده وجماعاته ومؤسساته ، قادرا على أن يشخص حالته وينقد نفسه نقدا بناء ، من أجل الوصول الى علاج نفسه بنفسه ، فانه ينبغى أن ننظر الى تشكيلات الاتحاد القومى وتنظيمات الادارة المحلية على أنها وسائل فعالة فى تحقيق هذه الغاية ، كما ينبغى ان يقوم كل فرد منا بدوره ونشاطه فيها على النحو الذى يخلصه من التكلس والتقوقع الذى وقع فيه آباؤه وأجداده منذ مئات السنين ، ويجدد نفسه من بعد ذلك ، ويرى مكانه فى التخطيط العام فى المجتمع الجديد ليسهم فى بنائه على بصيرة وبالفعل .

التربية والصحة الثقافية :

لسنا فى حاجة الى أن نناقش أو نؤكد أهمية التربية فى تجديد المجتمع وتحقيق صحته الثقافية . انما الذى ينبغى ان نناقشه وأن نؤكده هو

نوع التربية التى تحقق هذا التجديد ، وهذه الصحة الثقافية . فالعبرة ليست فى ان نقدم تعليما أيا كان نوعه ، وكيفما كان قدره . وانما بان نقدم هذا التعليم مشروطا بشروط معينة ، تحدد كمه ونوعه ، ومنهجه ، ووجهته ووظيفته ، حتى يصبح قادرا بالفعل على احـــداث التجديد المنشود . فالتعليم لا يمكنه أن يكون قوة فعالة فى التجــــديد الثقافى الا اذا تركزت الجهود لتجديده هو بالفعل .

وقد حسب البعض ان التعليم بحكم طبيعته عملية بطيئة فى احـــداث التغيير ، بل انه بحكم هذه الطبيعة اداة من أدوات المحافظة . وهذا صحيح اذا استمر التعليم على حاله فى جوهره ، وبأوصافه التى درج عليها . بل انه اذا بقى كذلك صار اداة من ادوات التخلف والجمود ، والرجعية . وما أخطر ان يكون التعليم كذلك فى عصر الثورات والانطلاق من أجـــل الصحة الثقافية .

ولئن كانت الدول المتقدمة ، التى قطعت شوطا كبيرا فى طريق النهوض قد نظرت الى التعليم على انه اداة من أدوات التجديد ، واعادت النظر فيه على نحو يمكنه من أن يكون كذلك ، فان الدول حديثة النمو أشد حاجة الى هذا النظر واعادة النظر اذا أرادت بالفعل أن تخطو خطوات واسعة الى الامام تعوضها ــ ولو الى حـد ما ــ ما فاتها فى ظـــل الاستعمار ، والاستبداد ، والاستغلال ، والاضطراب .

ولكى يكون التعليم اداة من أدوات التجديد ، وعاملا فعالا فى تحقيق الصحة الثقافية لابد له اولا ، من ان يتحقق فيه شرط الاتساع بحيث يتناول كل فرد من ابناء الشعب ، ولا بد ان يقترن شرط الاتساع بشرط الكفاية فى طول التعليم او مدته . فالتسليم بان ست سنوات ــ أو حتى سبعا ــ تمثل الحد الادنى من التعليم اللازم لكل مواطن يحتاج الى اعادة نظر جدية من المسئولين وافراد الشعب على السواء فى عصر تقدم فيـــه العلم حتى تجاوز الفضاء ، وتضاعفت فيه مطالب الحياة ، وأصبح للمواطنة مواصفات والتزامات جسيمة . ولا شك ان كل هذا يحتم علينا اطالة مدة التعليم الاجبارى لجميع ابناء الشعب .

وثمة بعد ثالث هو عمق هذا التعليم وجودته . والمتتبع لتاريخ التعليم فى بلادنا يلاحظ ان معظم الجهود التى بذلت من أجل تحسين التعليم قـد تركزت (أ) حول المادة الدراسية والتراث الاجتماعى و (ب) حول الطفل واهتماماته ــ كما ظهر على وجه الخصوص فى المدارس النموذجية . غير انه فى ضوء مفهومنا للصحة الثقافية فى الوقت الحاضر ، ينبغى ان نؤكد انه على الرغم من ان هذه الاتجاهات قد أسهمت فى تحسين التعليم وبالتالى فى تحسين المجتمع ، الا ان حاجتنا اليوم شديدة لاتجاه اشـــمل ، يجعل الدراسة فى المدرسة تتركز على ثقافة المجتمع ، خصوصا الجانب الحى منها الذى يمس حاضر ومستقبله ، أى واقع هذا المجتمع من حيث مشكلاته وامكانياته ، وقضاياه وظروفه ، وما يرجوه هذا المجتمع لنفسه فى المستقبل القريب والبعيد ، وهو ما يمكن تسميته « يوتوبية » هذا المجتمع ــ بشرط

أن تقوم هذه الدراسة على أسس علمية ، وتنمى اتجاها علميا اجتماعيا فى الافراد .

ويتصل بهذا البعد الثالث توجيه التعليم للاضطلاع بدوره فى رفع مستوى البيئة بطريق مباشر ، اذ ليس يكفى فى عصر يحدث فيه التغير بخطى سريعة ، وعلى نطاق واسع لم يسبق له مثيل ، ان تكون وظيفة المدرسة مجرد اعداد اجيال المستقبل ، وانما ينبغى ان تتسع وظيفة المدرسة بحيث تتضمن اعادة تربية الكبار ، واعادة توجيههم على نحو يجدد قيمهم وافكارهم ، ومعتقداتهم ، وفق الفلسفة التى ننشدها ووفق مطالب العصر العلمية والتكنولوجية التى يشتد الحاحها علينا يوما بعد يوم .

والبيئة بمؤسساتها ومشكلاتها هى المعمل ، أو مادة الدراسة لهؤلاء الكبار ، بل انها يمكن — أو ينبغى فى الواقع — أن تكون مجال الدراسة ومحورها بالنسبة للاطفال والشباب . والمسألة بعد هذا كله لا ينبغى تصورها فى

صورة ذات شقين منفصلين ، شق يتناول الصغار والشباب من ناحية ، وآخر يتناول الكبار من ناحية أخرى . وانما ينبغى النظر اليها نظرة كلية عضوية تتضمن الاطفال والشباب والكبار على السواء فى مواقف تعليمية

مشتركة ، وفى مشروعات اصلاحية تهم الجميع . وبفضل هذه المواقف والمشروعات يمكن تقريب الفوارق بين الاجيال الثقافية والزمنية المختلفة ، كما يمكن تجميع القوى فى أشمل صورة ممكنة ، تبشر بتحقيق بعض العناصر الاساسية فى صحتنا الثقافية .

عامل رابع أساسى فى جعل التعليم اداة فعالة من ادوات التجديد والصحة الثقافية وهو المعلم الصالح الكفء . وشرط الكفاية والصلاحية فى المعلم ان يكون على حظ من التعليم يقابل حرج المرحلة التى يعيشها الانسان فى النصف الثانى من القرن العشرين ، وخطورة المهمة الملقاة على عاتق التربية فى التوجيه الاجتماعى والتجديد الثقافى ، هذا فضلا عن المطالب الاستثنائية الفريدة التى تخص مجتمعنا العربى بالذات .

ويتصل بشرط كفاية المدرس وما ينبغى ان يقابلها من تقدير له — شرط آخر هو توافر الادارة المدرسية الواعية الايجابية الفعالة . ولكى تكون الادارة المدرسية واعية لابد للقائمين عليها من الالمام بمشكلات مجتمعهم ، وأهدافه ، وظروف بيئاتهم ، مثل المامهم بمبادىء الادارة واتقانهم لمهاراتها الفنية والانسانية فى اطار ديموقراطى تعاونى ، ووعيهم فى كل الاحوال بأن

الادارة المدرسية ليست سوى وسيلة لتحقيق اهداف التعليم وترجمة فلسفته ، واذا كانت هذه الوسيلة تتشكل بالاهداف والفلسفة فانها من ناحيتها تؤثر فى صدق تحقيق هذه الاهداف وترجمة هذه الفلسفة .

ثم انه لكى تكون الادارة المدرسية ايجابية فعالة لابد أن يتوافر لهما على مستوى المدرسة على وجه الخصوص القدر الكافى من الحرية والتصرف والامكانيات حتى يمكن للمدرسة ان تكون بالفعل قوة تغير فى الصغار والكبار وتؤدى دورها بتغييرها هؤلاء الصغار والكبار فى تغيير البيئة ذاتها . غير

انه ينبغي ان يلاحظ ان الحرية والسلطة الكافيتين ينبغي ان يقابلهما شرط الكفاية والوعي في الادارة المدرسية .

والامل معقود على نظام الادارة المحلية فى ان يكفل الحرية والسلطة اللازمين لكل مدرسة ، وفى أن يراقب وجود هذه الحرية وهذه السلطة في أيد واعية قادرة .

بقي شرط اخير لجعل التعليم اداة من ادوات التجديد والصحة الثقافية وهو أن يكون هذا التعليم موجها بمعنى أن يسير وفق تخطيط شامل دقيق يستمد وقائعه من التخطيط العام للدولة فى المجالات المختلفة داخل الاطار الفلسفي القومي . وليس يكفي ان يساير التخطيط للتعليم مجرد الاتجاهات العامة للدولة ، وانما ينبغي ان ينبني على تفاصيل كل اتجاه ، ومدى سرعته ، واتساعه . وبدون هذا لايكون التخطيط دقيقا ، ويفقد التعليم مقوما أساسيا من مقومات قوته فى التجديد الاجتماعي ، وخاصة اذا كان المجتمع اشتراكيا أو هو فى سبيل كونه اشتراكيا .

كذلك ينبغي الحذر من تحول التخطيط فيالتعليم الى أداة من أدوات الجمود ، والتخلف بدلا من أن يكون سبيل توجيه تقدمي . لهذا وجب ان يكون التخطيط مرنا ، ومحل تعديل ومراجعة على الدوام في ضوء الاحتياجات المحلية المتجددة ، والتطورات القومية والعلمية المستجدة أو المتنبأ بها .

والخلاصة ان الصحة الثقافية لمجتمعنا رهن الى حد كبير بالصحة التعليمية ، ان صح هذا التعبير . وهذه الصحة لا تكون بمجرد زيادة سنة فى مدة الالزام ، أو تعديل شروط القبول فى مرحلة من المراحل او اطالة مدة اعادة المعلم بمقدار ، أو اضافة مادة جديدة أو جزء من مادة وحذف اخرى فى المنهج ، أو اعادة النظر فى خطة الدراسة ، وتوزيع حصص الاسبوع ، الى غير ذلك من الجزيئات والتفاصيل . فهذه ، وان كان لاينكر قيمتها ، الا انه ينبغي أن يكون النظر فيها واجراؤها داخل الهيكل العام للتعليم ، بفلسفته ونظامه ، ومحتواه ، واساليبه وادارته . هذا التعليم الذى ينبغي أن يتجدد على نحو يبعث فيه الحيوية والشباب ويجعله قوة فى مقدمة الاصلاح الثقافى .



تقويم فنون الأطفال

للدكتور محمود البسيونى
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

بعد ان ينتهى مدرس التربية الفنية من شرح دروسه ، فان عمليته التربوية لا تنتهى عند هذا الحد . اذ يجب عليه ان يقوم رسوم تلاميذه وانتاجهم الفنى على اختلاف صوره . وتقويم هذه الاعمال معناه نقدها لابراز ما حققته من محاسن ، وما عجزت عن تحقيقه . ومعيار هذا التقويم يرتبط بالهدف الذى كان يتوخى المدرس تحقيقه منذ بداية الدرس حتى نهايته . وللتقويم وظيفة جوهريه ، فعن طريقه يسير المعلم فى خطوات نامية مستقرة ، وينهج منهجا علميا فى بحثه . ويجد مبدأ التعلم : من الخبرة وبالخبرة وللخبرة ، مجالا لتحقيق فى هذه الناحية . فالكائن الحى السليم هو الذى اذا اكتسب خبرة استطاع ان يحللها ويخرج منها بتعميمات تصلح للاستخدام فى المواقف المستقبلة . ولذلك فان الخبرات التى يمر بها كل تلميذ ماهى الا وسيلة لخبرات أرقى . ولكن هذه الخبرات التالية لا يحسن المدرس تكييفها الا اذا كان ملما الماما سليما بأوجه النقص والمحاسن فى الخبرات السابقة . ولذلك يجب ان يسجل فى نهاية كل درس الملاحظات الرئيسية التى خرج بها المدرس من تحليله للنتائج . فهذا تلميذ يبعثر الوحدات ، ولا يستطيع أن يربط بين بعضها والبعض الاخر . وهذا التلميذ الاخر يكرر وحداته بدون نمو ، وبدون تكييف . وهذا الثالث لا يجيد خلط الالوان أو ابرازها ناصعة ، فتبدو ورقته فى النهاية معتمة ، وهذا الرابع وغيره من التلاميذ يصنعون رسوما تجمع بين عناصر لا تناسب بينها . وهؤلاء التلاميذ لا يحسنون صقل الطين الذى يستخدمونه فى تعبيرهم : فتخرج النتائج وفيها علامات أصابعهم ، أى تخرج ناقصة فى الشكل العام ، وفى القيم التى تتضمنها علاقات الاجزاء . كل هذه النواحى يجب ان يسجلها المعلم فرديا وجماعيا ليصل فى النهاية الى اعداد نفسه ووسائله لتكييف الدرس الجديد على ضوء هذا النقد . وهناك تقويم احصائى يستطيع به المعلم أن يستنتج مدى نجاح كل درس وتحقيقه لغرضه ، يستطيع مثلا أن يحصر الاعمال الممتازة والمتوسطة والضعيفة والاوراق الشاذة ، ويتتبع هذه العملية من درس الى آخر ليرى نتيجتها فى النهاية .

التقويم على أساس وضع درجات لكل تلميذ :

ويتبع بعض المدرسين تقويم أعمال التلاميذ بوضع درجات لكل عمل . ووضع الدرجات عادة يثير مشكلة ، وبخاصة فى الامتحانات العامة نظرا لاختلاف المعايير عند المدرسين . فبعض المدرسين والآباء مازالوا يعتقدون أن النضج الفنى يتوقف على مدى صلة الانتاج الفنى بالطبيعة . فالرسوم ذات المظهر الطبيعى تنال فى رأيهم عادة درجات ممتازة ، فى حين أن الرسوم الرمزية لا تنال الا أقل الدرجات . وطبيعى أن هذا يسىء الى الطفل والى تعهد الاختلافات الفردية بالرعاية . فاذا سلمنا أن لكل طفل نمطه المميز

كان من الواجب أن نقيس انتاجه الفنى من وجهة نظر هذا النمط ونضع له التقدير الملائم . فى هذه الحالة ستكون العبرة فى التقويم بتكامل العمل الفنى فى ذاته ، بصرف النظر عن صلته بالطبيعة . فاذا كان هذا العمل على درجة من الاحكام فى علاقاته ، وفى المعنى الانفعالى الذى يتضمنه ، استحق درجة اعلى من المتوسط ، أما اذا كان هذا التعبير مفككا لا رابط بين عناصره ، بعضها ببعض ، وبين ثناياه اتجاهات استهتارية تدل على عدم العناية بالاخراج والرجوع الى مرحلة أقل سنا ، ففى هذه الحالة يعطى الطفل تقديرا اقل من المتوسط . والتقديرات فى هذه الحالة يستحسن ان تكون فردية ، وخاصة بالتلميذ ذاته ، وتؤخذ لقياس نموه الفردى لا للتشهير به وسط أقرانه فى الفصل . فأى تقويم سليم هو تقويم فردى يجب أن يقاس على ضوء أعمال التلميذ السابقة ، وما استطاع أن ينتجه فى كل خطوة بالمقارنة الى ما سبق تحصيله .

المعارض كوسيلة للتقويم :

وقد يلجأ المدرس من حين الى آخر الى عرض نتائج التلاميذ فى ردهات المدرسة او فى حجرة الرسم أو الاشغال معترفا بأن تلاميذه هؤلاء حققوا نجاحا ملحوظا . فهذا اعتراف ، فى الحقيقة ، له وقع أهم من الدرجة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ . اذ أن المدرس بهذه الطريقة يعترف بشخصياتهم ويشجعهم بطريق ضمنى على الاستمرار فى هذا التفوق . ويقر لهم بمركز اجتماعى مرموق وسط اقرانهم الذين لم تعرض نتائجهم بالمثل . ووسيلة العرض هذه سلاح ذو حدين . فاذا لم يتخير المعلم الاعمال الجيدة التى تستحق العرض فعلا ، واذا ما استبدل بمستويات الاطفال مستويات مشوهة للبالغين أساء بذلك الى عملية التربية كلها . ولذلك يجب أن يستخدم مدرس الرسم والاشغال عمليات العرض استخداما منظما ذا هدف ، ويغيرها من آن لآخر ليتيح الفرصة لعرض الانماط المتعددة ، والموضوعات المختلفة وما يرتبط بهامن تقاليد .

وقد يلجأ المدرس الى نشر بعض أعمال تلاميذه فى مجلة المدرسة ، او فى بعض المجلات الخارجية ، فهذا ايضا له قيمته بالنسبة للاعتراف بهؤلاء التلاميذ ، ودفعا لهم للاستمرار فى تفوقهم .

ولسنا من أنصار اعطاء الجوائز للمتفوقين ، فالجوائز عادة حوافز خارجية ، ويجب أن يتعود التلاميذ الاتقان أو الدقة والتفوق على أسس تنبعث من ذاتياتهم ، وفى هذه الحالة سنتوقع لهم الاستمرار فى نشاطهم أكثر من أولئك الذين يكرسون جهودهم فقط للحصول على الجوائز الخارجية . فاذا لم يكن هناك جوائز عطلوا نشاطهم ووجهوه توجيها آخرا وعلى العموم فان أى تقويم لاعمال التلاميذ الفنية يجب أن تراعى فيه النقط الآتية :

١ — مستويات التعبير الفنى التى تمثلها أعمال التلاميذ العاديين .
٢ — مدى تحقق القيم الفنية والعلاقات الجمالية ، والمعانى المختلفة فى العمل الفنى الواحد .

٣ ـ مدى تأصل الصفة الابتكارية فى تنظيم العمل الفنى وتشكيله .

٤ ـ تكوين اتجاهات دائمة نحو مزاولة الفن فى المستقبل والاستفادة منه فى وقت الفراغ .

٥ ـ انعكاس القيم الفنية التى يتعلمها التلميذ داخل الدرس على مشكلات الحياة التى يعيشها .

تطبيق المستويات المتعارف عليها كوسيلة للتقويم :

وقد يلجأ المدرس الى استخدام مستويات التعبير الفنى المتعارف عليها كمعايير لقياس قيمة الانتاج الفنى للطفل ، ويتم هذا عادة بمضاهاة انتاج الطفل فى زمن محدد بالمستوى المتعارف عليه للطفل العادى الذى يشابهه فى سنه . فاذا ما انتج طفل عمره ١٠ سنوات رسوما أو أعمالا فنية لاينتجها الا اطفال عمرهم ١٢ أو ١٥ سنة ، فان المدرس قد يأخذ ذلك على انه دلالة على قدرة خاصة لدى الطفل سوف يكون لها قيمة فى المستقبل ، وتستحق منه التشجيع والرعاية . وليس هناك اثبات محدد يمكننا الاعتماد عليه لاستنتاج التفوق الفنى لمثل هذا الطفل . هذا على الرغم من أن نفس الاسلوب جدير بالتأمل .

فكون رسوم الطفل أو انتاجه الفنى يمثل سنا انضج من سنه لا يعنى بالضرورة أن تكون هذه الرسوم على مستوى أحسن ، اذ أن رسوم البالغ ليست المثل الاعلى للكمال بالنسبة للاطفال . فان الطرق التى يتبعها الطفل فى انتاجه الفنى والاسس التى يعتمد عليها فى تذوقه للفن تتناسب جميعها مع طفولته مثلما تتناسب اسس التعبير الفنى لدى المراهق بالنسبة للمراهقة ، واسس التعبير الفنى عند البالغ بالنسبة للبالغ ، وقد نجد أن الاطفال الذين يمارسون مستويات أعلى من مستويات زملائهم الفنية قد يكون هذا دلالة على حالة غير سليمة .

لذلك يتضمن كل مستوى فنى يمثل عمرا من الاعمار متنوعات يمكن ان تستخدم كمعيار لقيمة الفن الذى ينتجه هذا العمر ، كما يمكن أن تقاس به مقدرة الطفل الفنية ، ويمكن ان نطلق على هذه المتنوعات « التنوعات ذات القيمة » ، فاذا تصورنا طفلين فى سن السادسة من العمر ، يرسمان ما هو متعارف عليه بالنسبة لاطفال السادسة ، اى يرسمان رموزا بسيطة ، ومسطحة تعبر عن مدركات فكرية أكثر من أن تعبر عن تقليد للمظاهر الخارجية ، ولكن رسوم أحد الطفلين مبتكرة ، وتمتلىء بكثير من التفاصيل ، والحوادث المتخيلة ، والتصميمات المثيرة ، والحركات التى تعبر عن الموضوع ، كما ترتبط عناصرها بعضها ببعض فى توافق ، وفى انسجام ، فى حين أن رسوم الطفل الاخر خاوية وجافة وعلى وتيرة واحدة ، وغير مرتبطة الاجزاء ، وفقيرة فى دلالتها . فرسوم الطفل الاول محددة ومثيرة ومليئة بالحيوية من أوجه كثيرة . أما رسوم الطفل الاخر فتظهر بالمقارنة ميتة وغامضة وليس بها حيوية من كل الوجوه . فكل رسم من رسوم الطفلين ينتمى الى سنه ، ولكن أحد الطفلين يحقق جانب النمو وامكانياته ، أكثر مما يحققه الاخر .

وليس من السهل ان نحدد مثل هذه القيم فى قواعد موضوعية ، كما انه ليس من السهل أن نثبت توافر مثل هذه القيم ، أو عدم توافرها فى الحالات الفردية . ولكن اذا تناولنا امثله متباينة ، لظهرت لنا هذه الحقائق بوضوح ، وما يهمنا من ناحية التقويم فى هذا المجال اننا حين نتحقق أولا من ان تعبيرات الاطفال تتفق مع مستويات تعبيرهم فيظل امامنا مجال واسع لادراك الفروق فى القيم التى تتضمنها بعض هذه الرسوم ، والتى يفتقر اليها بعضها الاخر . وهذه القيم فى الحقيقة تمثل جوانب نامية فى رسم الطفل ، وترتبط بالقيم الفنية ذاتها . فان أى طفل فى سن السادسة من العمر ، يمكن أن يرسم ما يتفق مع مستوى عمره ، ومع ذلك يمكن ان تظهر دلالة فى رسومه تدل على نضج يميزه عن طفل آخر ، فى نفس السن . ولعل عوامل الفرق فى هذه الحالة ترجع الى القدرة على التوفيق اليدوى ، والقدرة على ترجمة المدركات الفكرية فى أشكال لها دلالات موضوعية وذلك باستخدام مختلف الخامات .

وما يقال فى حالة طفل السادسة من العمر يمكن أن يقال أيضا فى حالة تأملنا لفن البالغ حينما ننظر اليه على أنه تعبير يرتبط بمراحل ثقافية أو حضرية متنوعة . فهذه تعبيرات ذات طبيعة بدائيـــة ، وتلك تعبيرات تتقدم نحو المدنية ، ومع ذلك فان التعبير فى كلتا الحالتين يتضمن قيما فنية يمكن التعرف عليها . والنقاد عادة يستطيعون تمييز الاشكال الجميلة فى الفن البدائى من الاشكال الغثة ، كذا الاشكال الجميلة من الاشكال الغثة فى الفنون المتمدينة ، وما زال النقاد يعجبون بنماذج من الفن البدائي ويضمونها الى متاحف الفن ، فى حين أن انتاج البالغين من الفنون المتحضرة يعتبر أقل من المتوسط ، ويرفض . معنى ذلك أن الفرق بين الفن الذى نعتبره على مستوى قيم ، والفن الذى نعتبره فى مستوى ردىء لا يمكن أن نفهمه على أساس التفريق بين فن متمدين ، وفن بدائى ، أو بين فن البالغ وفن الطفل ولذلك فان الرسوم الرمزية التي ينتجها صغار الاطفال لا يمكن النظر اليها على أنها رسوم متأخرة ومتخلفة عن تلك الرسوم الواقعية ، التى تتضمن قواعد المنظور . فان هناك نموا متنوعا لتلك الرسوم الرمزية ، وتحمـل طرازا فرديا ، ويمكن أن نجد لها انعكاسا ناميا فى حالة أى تصوير للبالغين من الفنانين المصريين القدماء .

وهذه الاسس التى ذكرناها بعاليه تتفق تماما مع هدف التربية الفنية فى التعليم العام ، حينما ننظر اليه على أساس دوره فى تكامل الشخصية . ولكن حينما يقصد بتدريس الفن أهدافا مهنية ، وتنمية مهارات متخصصة للاغراض التجارية ، فمن المعقول فى هـذه الحالة ، أن ننشد فى نضـج المستويات الفنية للتلاميذ ما وصل اليه البالغون من مستويات ، ومهارات . ولكن فى حالة تدريس الفن على مستوى ثقافى فى التعليم العام ، فان هذه المقارنة غير ضرورية . وكذلك فان العناية فى الأخراج ، ونعومة النتيجة ، وصقلها ، ليست دائما صفات مستحبة فى انتاج الاطفال الفنى . اذ أنه فى كثير من الأحيان تفقد هذه الصفات رسوم الأطفال طلاقتها وقوتها التعبيرية . ولذلك يجب أن نشجع الأطفال على أن ينتجوا ما يتفق مع مستوياتهم ، ويجب أن ينموا بطريقة غير متسرعة ، ليصلوا الى المستويات الأعلى التى تتلو أعمارهم . ويستطيع المدرس الفاهم أن يتكشف فى فن الأطفال ، مثلما

تتكشف فى سلوكهم ، دلائل الحساسية والاختراع ، والقدرة على التنظيم التى تميز القيم الجادة الاصيلة من الهزيلة فى كل مرحلة من مراحل النمو .

ان الاتجاه المعاصر فى التعليم العام ، وبخاصة بالنسبة للاعمار الصغيرة ، يؤكد اهمية العمليات السيكلوجية المرتبطة بالتدريس ، اكثر من اهتمامه بالنتائج المنتهية والمهارات المحددة . وفى تقويم عمل الاطفال ، كما هو الحال فى التدريس نفسه ، تتجه العناية الآن الى الاهتمام بالنمو الصحى للشخصية ، بخاصة من الناحية الجمالية ، فى كل الاوجه الفنية ، اكثر من محاولة الوصول الى نوع من الكمال فى النتائج الفنية المنتهية . ونحن فى عصرنا الحاضر اقل تأثرا بالنتائج المنتهية من الاجيال السابقة التى كانت تضع همها كله فى مثل هذه النتائج . فلم نعد نهتم كثيرا بأن الطفل يستطيع أن ينتج شيئا أعلى من سنه ، الا اذا جاء ذلك نتيجة نمو طبيعى غير مفتعل ، وغير مدفوع بعجلة غير عادية ، وفى هذه الحالة لا يجب أن نقف فى سبيله ،بل يجب أن نتعهده بالرعاية ، بما يتفق مع العمر نفسه ، لا مع عمر أعلى . اذ انه فى كثير من الاحيان يحاول الاطفال ان يحرقوا انفسهم ويتفانوا فى التضحية بطبيعة أعمارهم فى سبيل الوصول الى مستويات عمر اعلى .

ولذلك ليس من الصالح دفع الاطفال قسرا نحو مستويات أعلى من مستوياتهم على حساب صحتهم النفسية وتحت ايعاز الرغبة فى الوصول الى مستويات الكبار ، أو لارضاء نزوة الآباء والمدرسين الضارة فى سبيل تحويل الطفل من حياة الطفولة الى حياة البالغين . ولذلك يجب أن تقوم اعمال الطفل الفنية ، وتعطى لها الدرجات ، ويجب أن نتذوقها على أنها دلائل نمو صحى من الناحية العقلية والانفعالية والفنية ، وعلى انها وسائل ناجحة لتكييف مشكلات الحياة التى يقابلها الطفل فى كل سن ، ويستطيع الطفل أن يعالجها بما يتفق مع مستوى سنه . ويجب ألا تقوم أعمال الاطفال على الاطلاق عن طريق مقارنتها بمعايير موضوعية يفترض انها تمثل مستوى القدرة فى الانتاج الفنى أو المستويات المعروفة عن الكبار ، أو بالنسبة للعمل فى مستويات الاعمال المختلفة . فان نشاط الطفل وخبرته فى انتاجه للعمل الفنى ، والطريقة التى ينمو بها فى اثناء العملية الابتكارية : كل هذه أكثر أهمية من قيمة اى انتاج فنى بمفرده .

ويمكن أن يتجه الانسان فى نفس الوقت الى تأكيد العملية التربوية أكثر من عنايته بالنتيجة ، يهتم بالنمو العام ، أكثر من اهتمامه بالمهارة الضيقة ، هذا على الرغم من أننا قد نجد أن النمو فى بعض المهارات ، واتقان بعض النتائج ، وتوصيلها للكمال ، قد يتفق مع النضج العقلى ذاته . فالعمل الابتكارى ، أو النشاط التعبيرى المفصول عن قيمة الانتاج يمكن أن يضمحل ، وينزل الى مستوى الانتاج الروتينى واللعب التافه . ولا يستطيع الانسان أن يكرس جهده لنتائج يبدو أنه سيصل فى نهايتها الى أشياء غير هامة ، يعتمد فى صنعها على عملية الانتاج وحدها . فمثل هذا الاتجاه يتمركز حول الذات الواعية ، ويسير بدون هدف ، وبطريقة غامضة ، ولذلك فان عادات الاهمال فى الانتاج وترك النتائج غير كاملة أو فى حالة غير متقنة ، والتى كان من الممكن أن يتجنبها المتعلم بنوع قليل من الجهد المثابر ، فان هذه الصفات ليست صفات مرغوب فيها فى تكوين

شخصية سليمة ، وهى تؤدى حتما الى احساس بالفشل ، وبالشعور بالنقص . والاصح أن ننمى لدى الطفل احساسا بالاحترام الذاتى فى انه يستطيع أن يحقق شيئا ، كما يمكن ان نتوقع ذلك منه ، وأن ينال ما يحققه تقديرا صادقا ، ولذلك فان هناك قيمة حقيقية فى أن نضع اهدافا محددة ومستويات للعملية الفنية ، وانتاجها . ويمكن ان نحكم عليه بنوع من الموضوعية كم هو الحال فى الرياضة او فى بعض المهارات الفنية . ويجب أن تؤدى هذه المستويات الى تحدى الطفل واستثارته لبذل جهده وطاقته ولكن لا يجب أن تكون عسيرة بحيث لايستطاع انتاجها فى الوقت المخصص . ويجب أن يحدد المربى لنفسه مثل هذه المستويات بما يتفق مع تنمية هذه القيم عند المتعلم دون ان نجعل منها مستويات مطلقة .

* * *

دراسة لدرجات أعمال السنة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية

الدكتور محمد نسيم رافت
خبير التقويم والامتحانات
بوزارة التربية والتعليم المركزية

نظم القانون ٢١١ سنة ١٩٥٣ الخاص بالتعليم الثانوى فى المادة ٣٠ ، والقانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ الخاص بالتعليم الاعدادى فى المادة ٩ العلاقة بين أعمال السنة والامتحان التحريرى آخر العام بجعل أعمال السنة ٢٥ ٪ من النهاية العظمى لكل مادة عدا التربية الدينية والمواد العملية فى المرحلة الاعدادية فجعل لهما نسبة خاصة لكل منهما .

ولذلك أصبح لاعمال السنة أثرها فى الدرجة النهائية للتلميذ فى امتحانات النقل ، وتهدف الوزارة من وراء ذلك الى تحقيق أغراض معينة تعمل على رفع المستوى التحصيلى والعلمى للتلاميذ .

أهداف أعمال السنة

١ ــ تمكين المدرسة من متابعة تلاميذها فى نموهم التحصيلى على مدار السنة حتى يقف التلميذ على مستواه التحصيلى اولا فأولا ولابلاغ أولياء أمور التلاميذ بمستويات ابنائهم ومتابعة نتائج تحصيلهم ليتسنى لهم بذل المعونة للمدرسة ولابنائهم بحفزهم على التحصيل وبدوام ملاحظتهم ومساعدتهم .

٢ ــ توثيق الصلة بين المدرسة والتلاميذ . فهذا النظام يحفز المدرس الى قياس نمو تلاميذه بالاختبارات المتتابعة من وقت لآخر فيستطيع أن يعرف نواحى الضعف فى تلاميذه وينبههم اليها كما يحفز التلاميذ الى الانتباه الى مدرسيهم وتلمس ارشاداتهم لينالوا احسن تقديرهم .

٣ ــ اتاحة الفرصة للمدرس لابداء رأيه فى تقدير تلاميذه وذلك عن طريق تخصيص جزء من الدرجة النهائية للتلميذ يستغلها المدرس فى تقدير جهود التلميذ اثناء العام الدراسى .

٤ ــ الا يعتمد التلميذ اعتمادا كليا على امتحان آخر العام وبذلك يوزع جهوده فى التحصيل الدراسى على مدار السنة ولا يرهق نفسه آخر العام .

٥ ــ يستفيد من درجات اعمال السنة التلميذ المجد الذى قد يصادفه سوء الحظ فى الامتحان النهائى لامر ما . وهذا يمكنه من ان يعوض

عن عدم توفيقه فى الامتحان بالتقدير الذى يحصل عليه من اعمال السنة .

٦ - الاقلال من عنصر القلق الذى ينتاب كثيرا من التلاميذ اثناء الامتحان التحريرى وذلك لعلمهم ان جزءا من درجتهم النهائية يتوقف على عملهم أثناء السنة .

٧ - بعض المواد يحتاج الى ممارسة عملية اكثر من غيرها كالرسم والاشغال اليدوية والدراسات العملية والفنية والتربية الدينية وبذلك تصبح درجة اعمال السنة ضرورة لتقويم التلاميذ فى هذه المواد .

٨ - قيام نوع من المنافسة الشريفة بين التلاميذ يسعى كل تلميذ من من ورائها الى ان يتفوق على اقرانه وبذلك تنمو روح الطموح والعمل والمثابرة .

البحوث التى أجريت عن أعمال السنة

اولا - العلاقة بين درجات اعمال السنة وبين الامتحان التحريرى :

أثيرت مشكلة اعمال السنة لاول مرة فى بحث قام به صاحب هذا المقال عن أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة سنة ١٩٥٥/١٩٥٦ ، وفى هذا البحث درست العلاقة بين درجات اعمال السنة وبين الامتحان التحريرى فى امتحانات النقل كعامل من عوامل سوء نتيجة امتحان الشهادة العامة ، اذ تبين ان هنالك تفاوتا كبيرا بين نتائج النقل فى الصف الثانى وامتحانات الشهادة الثانوية العامة واتخذت ١٨ مدرسة كعينة من مختلف أنحاء الاقليم الجنوبى ، ومن هذه الدراسة تبين انه بينما تزيد نسبة النجاح على ٨٥ ٪ فى الصف الثانى الادبى فى معظم المدارس فان هذه النسبة لا تكاد تصل الى ٤٠٪ فى امتحانات الشهادة الثانوية العامة . وكذلك الحال بالنسبة للقسم العلمى اذ بينما نجد ان نسبة النجاح تزيد على ٧٠ ٪ فى معظم المدارس فانها تنخفض عن ٣٠ ٪ فى معظم المدارس فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ولذلك اتجه البحث فى جزء منه الى الاجابة عن السؤال الآتى :

« هل يرجع بعض هذا التساهل فى امتحانات النقل الى ضم درجات اعمال السنة الى درجات الامتحان التحريرى مع عدم الدقة فى وضع درجات أعمال السنة واعطائها للتلاميذ جزافا » .

وللاجابة عن هذا السؤال جمعت عينة من درجات تلاميذ الصف الثانى فى امتحان النقل الى الصف الثالث عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥ من بعض المدارس

النموذجية بالقاهرة ، والمفروض فيها حسن اختيار مدرسيها وكفائتهم وامكانهم تقدير التلميذ تقديرا سليما وقد أختيرت المواد التى تكون فيها الاختبارات موضوعية قدر الامكان وبعيدة عن العامل الذاتى كالرياضة والطبيعة والكيمياء ، وحسب متوسط درجات التلاميذ فى أعمال السنة ومتوسط درجاتهم فى الامتحان التحريرى بعد توحيد النهايات العظمى فيها كما هو مبين فى الجدول الآتى :

المادة	متوسط درجات أعمال السنة	متوسط درجات الامتحان التحريرى
كيمياء	١١	٦
طبيعة	١٥	٨
رياضة	٢١	١٦

ويتضح من هذا الجدول أن متوسط درجات أعمال السنة يزيد كثيرا عن متوسط درجات الامتحان التحريرى حتى انه يصل الى الضعف تقريبا . وقد قورنت هذه المتوسطات احصائيا ووجد أن لها دلالة احصائية تدل على عظم الفرق بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريرى وتدل على وجود اختلاف حقيقى لا يتوقف على عامل الصدفة .

وتفسير هذه الفروق انها ربما ترجع الى احد الاحتمالين الآتيين أو اليهما معا :

١ — تساهل المدرسين فى تقديرهم لدرجات التلاميذ .
٢ — عدم دقة المدرسين أو عدم كفايتهم لتقدير التلاميذ تقديرا صحيحا .

واذا كانت الحالة كذلك فى مثل هذه المواد الموضوعية فقد تصل الحال الى أسوأ من هذا فى المواد التى يتدخل فيها العامل الذاتى كاللغات والمواد الادبية .

هذه هى الحال فى المدارس النموذجية الثانوية وهى على ما هى عليه من حيث كفاءة المدرسين ومن حيث دقتهم وحسن تقديرهم لدرجات أعمال السنة .

الى أى مدى ترتبط درجات أعمال السنة بدرجات الامتحان التحريرى ؟

بصرف النظر عن اختلاف مستوى درجات أعمال السنة عن درجات الامتحان التحريرى الذى تقدم ذكره فى مواد الرياضة والطبيعة والكيمياء فاننا نقصد بالارتباط ان التلميذ الذى يأخذ أعلى درجة فى أعمال السنة

يأخذ اعلى درجة فى الامتحن التحريرى والذى يأخـــذ الدرجة التالية فى الحالة الاولى يأخذها أيضا فى الثانية والذى يأخذ اقل درجـــة يأخذها فى الاثنين .

وقد حسب معامل الارتباط لدرجات أعمال السنة والامتحان التحريرى فى المواد السابقة فكانت النتيجة أن معامل الارتباط فى كل حالة من الحالات السابقة مساويا تقريبا للصفر . وهذا معناه عدم وجود ارتباط بالمرة بين درجات اعمال السنة وبين درجات الامتحان التحريرى .

أسباب اختلاف مستوى درجات أعمال السنة ومستوى الامتحان التحريرى وعدم ارتباطهما

جمعت آراء بعض المدرسين الاوائل فى أسباب اختلاف مستوى درجات اعمال السنة ومستوى الامتحـــان التحريرى وعدم ارتباطهما ، نلخصه فيما يلى :

١ ـ التساهل من جانب المدرسين فى درجات أعمال السنة .
٢ ـ عدم دقة المدرسين وكفايتهم فى تقدير اعمال السنة .
٣ ـ التغير فى ظروف الامتحان التحريرى عن ظروف اختبارات اعمال السنة أما لتغير روح الاسئلة أو لتغير واضعها .
٤ ـ اختبارات الفترات تقيس جزء محدودا من منهج الدراســـة فعلى أحسن الفروض اذا ادرك التلميذ لمنهج فانه يدركه كاجزاء منفصلة فى الوقت الذى يقيس الاختبار النهائى المنهج ككل .
٥ ـ أسباب ترجع الى عدم نزاهة الاقلية من المدرسين .

ولقد انتهى البحث بعد ذلك الى النتيجة الآتية :

١ ـ زيادة درجات أعمال السنة عن درجات الامتحان التحريرى تســـهل نجاح التلميذ الذى لا يستحق النجاح .

٢ ـ حصول الطالب على درجة مرتفعة فى أعمال السنة دون وجه حـــق يؤدى الى اخفاء حقيقة الطالب عن ولى أمره بل عن الطالب نفسه فيعتقد انه على مستوى حسن فى هذه المادة وهو فى حقيقته على غير ذلك .

ثانيا ـ بحث مقارنة اعمال السنة بدرجات الامتحان التحريرى

تبين من البحث السابق أن من أهم أسباب سوء نتيجة الشهادة الثانوية العامـــة فى العام الدراسى ٥٥/٥٦ مغالاة بعض المدرسين عنـــد تقدير

درجات أعمال السنة لتلاميذهم مما يساعد على تيسير نقلهم الى الفرقة الاعلى بدون استحقاق للنجاح احيانا . واذا ما تقدموا لامتحان الشهادة الثانوية العامة (وهذه لا تعطى فيها درجات أعمال السنة) تزداد نسبة عدد الراسبين اذا ما قورنت بنتيجة امتحانات النقل .

لهذا قام الدكتور محمد خليفة بركات ببحث تفصيلي شامل لمقارنة درجات أعمال السنة بدرجات الاعمال التحريرية فى عدد من المدارس الثانوية بلغت ٤٠ مدرسة تمثل المدارس الثانوية للبنين والبنات من مختلف المناطق للوقوف على مدى اتفاق درجة أعمال السنة التى يضعها المدرسون لتلاميذهم فى المواد الدراسية المختلفة ودرجات الامتحان التحريرى فى هذه المواد فى الصفين الاول والثانى ونستطيع ان نستخلص من هذا البحث النتائج الآتية :

أولا — ان هناك تساهلا كبيرا فى الدرجات التى اعطيت للتلاميذ فى أعمال السنة وبخاصة فى اللغة الانجليزية واللغة العربية . وهذه الاخيرة يمكن اعتبارها عاملا مشتركا فى التيسير على التلاميذ فى النجاح آخر العام .

ثانيا — اتضح من الرسوم البيانية هبوط منحنى توزيع الدرجات فى الامتحان التحريرى مما يدل على هبوط المستوى العام للدرجات اذا ما قورن بدرجات أعمال السنة وكانت هذه النتيجة أوضح مايمكن فى اللغة الانجليزية .

ثالثا — اللغة الانجليزية واللغة العربية هما اكثر المواد اختلافا بين درجات اعمال السنة ودرجات الامتحان التحريرى .

رابعا — كتب أحد النظار فى الرد على احدى الشكاوى المقدمة من تلميذ راسب بسبب حصوله على درجات قليلة فى التحريرى بالرغم من أنه كان يحصل دائما على درجات عالية فى أعمال السنة يقول « لوحظ فى مادة الرياضة أن درجات أعمال السنة عالية بشكل ملحوظ لا يتناسب مع درجة التحريرى بل انه فى بعض الحالات نجد ان متوسط درجة اعمال السنة كان أكبر من درجة التحريرى مع أنها ربع الدرجة النهائية » .

خامسا — كتب ناظر فى تقريره عن احد المدرسين :

« ان هذا المدرس يمتاز بالتسامح الكبير جدا فى تقدير درجات الفترات لجميع طلبة الفصل اذ لا تقل درجة اى طالب فى الفصل عن حوالى ٩٠ ٪ من النهاية الكبرى المقررة للمادة فى أعمال السنة .

اثر البحوث السابقة فى نشرات وزارة التربية والتعليم

كان للبحثين السابق عرضهما اثر فى محاولة وزارة التربية والتعليم لتنظيم عملية تقدير اعمال السنة بقصد الوصول بها ما أمكن الى الاهداف المرجوة منها ولذلك شكلت لجان من ادارات التعليم المختصة بالوزارة ومن ادارة البحوث الفنية . وقامت هذه اللجان بدراسة الموضوع من نواحيه المختلفة ورات اصدار نشرات منظمة لعملية تقدير أعمال السنة .

وفيما يلى عرض لهذه النشرات :

أولا ــ فى المرحلة الاعدادية العامة :

صدر فى ١٩٥٨/١/١١ نشرة عامة لجميع المناطق التعليمية بشأن تنظيم درجات أعمال السنة بالمرحلة الاعدادية العامة جاء فيها :

بناء على قرار لجنة الوكلاء فى ١٩٥٧/٦/٣ بشأن تنظيم تقدير اعمال السنة بالمرحلة الاعدادية العامة وبعد الموافقة على الاقتراحات المقدمة من كل من الادارة العامة للتعليم الاعدادى وادارة البحوث الفنية فى هذا الشأن نرجو الاحاطة بما يلى وتطبيقه هذا العام .

أولا ــ يتم تقدير أعمال السنة للتلميذ فى اية مرحلة على أساس التقديرات الشهرية التى يحصل عليها التلميذ فى هذه المادة خلال العام الدراسى .

ثانيا ــ التقدير الشهرى للتلميذ فى اية مادة هو متوسط مجموع الدرجات التى يحصل عليها فى (الاعمال التحريرية اليومية والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية خلال الفترة الشهرية) .

ثالثا ــ توزع درجات أعمال السنة لكل مادة على خمس تقديرات شهرية (زيدت فيما بعد الى ست) بالنظام الآتى (أكتوبر ــ نوفمبر ــ ديسمبر ــ فبراير ــ مارس ــ ابريل)

رابعا ــ ١ ــ فى المرحلة الاعدادية نظام جديد : تكون درجة أعمال السنة كما هى واردة فى القانون ٥٥ سنة ١٩٥٧ (٢٥ ٪ من النهاية الكبرى لكل مادة ما عدا الدين ٥٠ ٪) .

٢ ــ فى المرحلة الاعدادية نظام قديم تكون درجة أعمال السنة كما هى واردة فى القانون رقم ٢١١ سنة ١٩٥٣ (٢٥ ٪ من النهاية الكبرى لكل مادة)

خامسا ـ درجة أعمال السنة للاشغال العملية والتربية الزراعيـة فى مدارس البنين واشغال الابرة والتدبير المنزلى فى مدارس البنات والتربية الرياضية والاناشيد والموسيقى لاتوجد فى النظام القديم وتوجد بدرجتها المخصصة فى النظام الجديد .

ثانيا ـ فى المرحلة الثانوية العامة :

صدر منشور عام رقم ٢٣٤ بتاريخ ١٩٥٨/١١/١ من الادارة العـامة للتعليم الثانوى الى جميع المناطق والمدارس الثانوية العامة والنسوية بشأن الاختبارات الشهرية والفترية ونصه :

ينص القانون رقم ٢١١ سنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى بأن تخصص لدرجات أعمال السنة فى امتحان النقل ٢٥ ٪ من النهاية العظمى لدرجات كل مادة .

وتتكون درجات أعمال السنة من متوسط الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى كل من اختبار الفترة الاولى الذى يعقد فى أواخر شهر ديسمبر واختبار الفترة الثانية الذى يعقد فى أواخر شـــهر مارس من كل سنة دراسية .

ونظرا لان اعلان نتائج هاتين الفترتين واخطار أولياء أمور الطلاب بما يتم فى أوقات متباعدة ولا يتيسر لهم الوقوف على أحوال أبنائهم ومتابعـة نتائج تحصـــيلهم أولا فأول ليتسنى لهم بذل المعونة للمدرسة ولابنائهم يحفزهم على التحصيل وبدوام ملاحظتهم ومساعدتهم .

وحيث أن الصالح العام للتعليم والصالح الخاص للطلاب يتطلب التعاون الوثيق بين المدرسة والمنزل واشراك اولياء الامور فى كل ما يمس أبنـائهم من شئون التعليم والامور المدرسية .

لهذا قررت الوزارة ان ترسل المدارس بصفة دورية تقارير شهرية الى أولياء الامور عن الحالة الدراسية لكل طالب تشمل ملاحظات المدرسـين وتوجيهاتهم على أن تستمد هذه التقارير من نتائج الاختبارات التحريرية أو الشفوية اليومية التى يجريها كل مدرس فى مادته فى كل شهر .

وللتنسيق بين الاختبارات الشهرية وبين اختبارات الفترتين ترجـو الادارة مراعاة ما يأتى :

١ ـ تتكون درجات كل شهر من متوسط درجات الاختبارات اليومية التى يجريها كل مدرس شفوية كانت أو تحريرية .

٢ ـ يخصص لكل من اختبار الفترتين الاولى والثانية ٧٥ ٪ من النهاية العظمى لدرجات كل مادة من المواد ويخصص لاختبارى الشهرين السابقتين لاختبار كل من الفترتين ٢٥ ٪ من النهاية العظمى لدرجات كل مادة من المواد .

٣ ـ وتتكون درجات الفترة الاولى التى تعقد فى شهر ديسمبر من كل عام من متوسط الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى شهرى اكتوبر ونوفمبر وفى اختبار الفترة الذى يعقد فى شهر ديسمبر فى حدود ما جاء فى بند ٢ .

٤ ـ تتكون درجات الفترة الثانية التى تعقد فى شهر مارس من كل عام من متوسط الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى شهرى يناير وفبراير وفى اختبار الفترة الذى يعقد فى شهر مارس فى حدود ما جاء فى البند ٢ .

٥ ـ وتتكون درجة أعمال السنة من مجموع درجات الطالب فى الفترتين الاولى والثانية مقسوما على ٢ .

٦ ـ وتتكون درجة امتحان النقل فى آخر السنة من مجموع درجتى أعمال السنة والامتحان التحريرى للنقل .

٧ ـ ويخصص ١/٤ النهاية العظمى لدرجات كل مادة للاعمال اليومية . ويخصص ٣/٤ النهاية العظمى لدرجات كل مادة لامتحان النقل التحريرى .

٨ ـ يخطر أولياء أمور الطلاب عقب انتهاء كل شهر من الشهور سالفة الذكر وعقب اختبار الفترتين بنتائج الطلبة فيها وبالملاحظات التى يرى كل مدرس اثباتها فى الاخطار لتتكون لدى ولى الامر صورة عن حالة الطالب ومدى تقدمه أو تأخره .

٩ ـ وعلى ذلك يكون عدد الاشعارات التى ترسل الى ولى الامر فى كل عام دراسى سبعة اشعارات وترسل اليه فى نهاية كل شهر من الشهور. أكتوبر . نوفمبر . ديسمبر (فترة) يناير . فبراير . ومارس (فترة) ابريل .

١٠ ــ وفى الثلث الثانى من شهر مايو من كل عام يجرى امتحان تجربة لطلبة السنة الثالثة على غرار امتحان شهادة الثانوية العامة فى اعداد الاسئلة وفى أوراق تصحيح الاجابة . ويخطر أولياء الامور بنتيجة هذا الامتحان قبل نهاية شهر مايو .

عرض للتجارب والنظم القائمة فى بعض المدارس

أولا ــ المدارس النموذجية :

أ ــ اعتبرت المدرسة النموذجية (مدرسة النقراشى) الحالية درجة أعمال السنة هى الاساس الاول والاخير فى نقل الطالب من فرقة الى أخرى بمعنى ان الطالب المجد طوال العام الدراسى ، ويحدث الا يوفق فى امتحان آخر العام أو تحول ظروف دون حضوره هذا الامتحان لسبب تقبله المدرسة ، فانه ينقل الى الفرقة الاعلى اذا ما أقر أساتذة الفصل ذلك .

ب ــ لتقدير الاعمال اليومية كان يتفق أساتذة كل مادة على تفصيلها الى مجالات مختلفة ان أمكن فمثلا :

١ ــ اللغة العربية كانت تفصل الى قواعد ــ تعبيرا اختبار ، مقالات ــ مطالعة انشاء ــ بحوث بسيطة فى الادب . وكان لابد ان يشخص المدرس نواحى القوة والضعف للطالب فى كل مجال على حدة .

٢ ــ الجغرافيا كانت تفصل كالآتى :

القدرة على رسم الخرائط وقراءتها ــ القدرة على الربط بين الظواهر الطبيعية المختلفة . مدى وعى التلميذ للاحداث الجارية وارتباطها ببيئته الجغرافية ــ احساس التلميذ بالمشكلات المحلية والاقليمية ــ الحلول المقترحة لهذه المشكلات بصفة عامة وما يلائم بلاده بصفة خاصة .

٣ ــ مادة التاريخ مثلا كان يراعى فى مجالاتها ما يأتى :

ــ مدى ادراك التلميذ لفكرة التطور كما تظهر فى فكرة الاوضاع التاريخية ــ الخرائط التاريخية ــ نمو الدولة الاسلامية .

ــ جغرافية القطر السياسية ــ الاسماء القديمة والحديثة للبلاد .

ـ التطور العلمى (الثورة الصناعية) .

حـ ـ حياة الشعوب الاجتماعية (عادات وتقاليد ...) .
ـ قدرة الطالب على تفسير الحاضر على ضوء الماضى (اى موقف تاريخى حاضر يرجع بجذوره الى الماضى) .

ـ قدرة الطالب على احساسه بالمشكلات التاريخية المعاصرة والقدرة على تفسيرها .

ـ قدرة الطالب على ادراك معنى البعد الزمنى (الخرائط الزمنية).
ـ قدرة الطالب على تقدير معنى العرفان بالجميل لمن اسهموا فى مدنية العصر الذى يعيش فيه .

د ـ كانت المدرسة النموذجية تراعى فى تقدير أعمال السنة النواحى السلوكية للتلميذ المتعلقة بالتحصيل الدراسى وليس المقصود بكلمة السلوكية (الاخلاق) ولكن المقصود هو اقبال الطالب على عمله أثناء تأديته له .

مما سبق يتضح لنا ان المدرسة النموذجية كانت تراعى فى تقدير اعمال السنة ما يأتى :

١ ـ انتاج التلميذ على مدار السنة فى الاعمال التحريرية والشفوية
٢ ـ انتاجه العملى (نشاطه) .
٣ ـ سلوك الطالب أثناء تأدية العمل المطلوب منه (مثل انجازه فى الوقت المعين ـ عنايته بالعمل ـ مدى اتقانه له ـ تعاونه مع اخوانه وهكذا) .

ثانيا ـ اعمال السنة فى الكلية الامريكية للبنات:

ا ـ تراعى الكلية الامريكية فى تقدير درجات اعمال السنة المجالات الآتية :

١ ـ مدى اسهام الطالبة فى المناقشة داخل الفصل ومدى انتاجها فى الحصة .

٢ ـ اتجاهاتها السلوكية تجاه العمل الذى تقوم به .
٣ ـ الاختبارات البسيطة التحريرية والشفوية ، التى تجرى من حين لآخر.

ب ـ جعلت الكلية الامريكية للبنات للاعمال اليومية أهمية كبرى فى نجاح الطالبة فقد قررت ٣/٢ الدرجة النهائية للمادة للاعمال اليومية . وقدرت لامتحان آخر العام ٣/١ الدرجة النهائية .

ومستوى تقدير الدرجات كالآتى :

من ٩٥ — ١٠٠ ممتاز
« ٩٠ — ٩٥ جيد جدا .
« ٨٠ — ٩٠ جيد
« ٧٠ — ٨٠ متوسط .

اقل من ٧٠ راسب (اى ان درجة النجاح هى ٧٠ ٪)

جـ — يجوز الاعفاء من الامتحان النهائى آخر العام اذا توافرت الشروط الآتية فى الطالبة :

١ — أن تحصل الطالبة على ٩٥ ٪ فاكثر من الاعمال اليومية .

٢ — الا يزيد غيابها اثناء السنة الدراسية عن خمسة ايام .

٣ — أن تكون الطالبة ممتازة فى خلقها الشخصى وسلوكها الاجتماعى .

د — الطالبة التى تتغيب عن الامتحان التحريرى بعذر مقبول آخر العام ينظر فيها كالآتى :

١ — أن كانت حاصلة على ٩٠ ٪ فاكثر تنقل الى الفرقة الاعلى من فرقتها آخر العام

٢ — اذا كانت حاصلة على درجة تتراوح بين ٧٠ ٪ الى ٩٠ ٪ فانها تنقل الى الفرقة التى تلى فرقتها بنظام يعرف عندهم باسم (النجاح على سبيل التجربة) . أى انها تؤدى امتحانا بعد بدء الدراسة بنحوشهر تقريبا فى الفرقة المنقولة اليها على ضوء سيرها فى الدراسة الجديدة فتمتحن فى المادة أو المادتين التى حصلت فيهما فى آخر العام الماضى على أقل تقدير عن باقى المواد . فان نجحت استمرت فى فرقتها الجديدة . وأن رسبت أعيدت الى الفرقة التى كانت بها واعادت السنة .

ثالثا — اعمال السنة فى مدرسة النصر (المدرسةالانجليزية سابقا) بمصر الجديدة :

تقدير درجات يومية لكل تلميذ أثناء العام الدراسى فى المجالات الآتية :
١ — أعمال التلميذ بالفصل الشفوية والتحريرية .
٢ — الواجبات المنزلية واسهامه فى النشاط المدرسى .
٣ — الاختبارات الشفوية والتحريرية التى تجرى بالفصل .

٤ ـ الاختبارات الفترية التى تعقد كل فصل دراسي وعددها ثلاث فترات .
٥ ـ امتحان نصف العام ويعقد عقب اجازة نصف العام ويعتبر كتمرين لامتحان آخر العام ويرسل عنه تقرير لولى الامر .
٦ ـ امتحان آخر العام ويقوم به مدرس الفصل .

ويلاحظ على هذا النظام كثرة الامتحانات التى تعقد أثناء السنة والغرض من ذلك .

١ ـ تقييم التلميذ من وقت لآخر .
٢ ـ المعول عليه فى نجاح التلميذ هو امتحان آخر العام مع ان مدرس الفصل هو الذى يقوم به .
٣ ـ اذا رسب تلميذ فى امتحان آخر العام يمكن أن ينجح جوازا اذا كانت درجته فى امتحانات الفترات وامتحان نصف السنة مرضية بشرط أن يوافق اساتذة الفصل وعميد الاسرة على نجاحه .
وفى هذه الحالة يؤخذ فى الاعتبار تقييم التلميذ من الناحية الخلقية والرياضية والاجتماعية .
٤ ـ اذا تخلف تلميذ بعذر مقبول عن امتحان آخر العام واثبتت تقاريره انه متفوق فانه ينقل بعد موافقة الاساتذة .

هل يمكن الاكتفاء باعمال السنة عن الامتحان النهائى

تبين من البحوث التى أجريت عن اعمال السنة فى مدارس التعليم العام ان الدرجات التى تعطى للتلاميذ سواء عن اعمالهم التحريرية أو الشفوية لا يمكن اعتبارها مقياسا سليما لمستوياتهم المختلفة .

كذلك تبين من النظم القائمة فى المدارس الخاصة الاجنبية (فى مصر والخارج) انها تعتمد اعتمادا كبيرا على درجات أعمال السنة . بل أن بعضها يجيز اعفاء الطالب أو الطالبة من الامتحان النهائى استنادا الى تقديرات أعمال السنة وذلك بشروط خاصة .

وقد أجرى الدكتور محمد صابر سليم بحثا عن صلاحية درجات أعمال السنة لتقدير التلاميذ وذلك عن طريق مقارنة تقديرات مجموعة من تلاميذ المرحلة الثانوية بنتائج اختبارات موضوعية تعطى لنفس المجموعة من التلاميذ . هذا بالاضافة الى أن البحث كان يهدف الى دراسة وسائل تحسين تقديرات درجات أعمال السنة وقد تم ذلك عن طريق توجيه مجموعة من المدرسين توجيها فنيا مستمرا للعوامل الاساسية التى يجب مراعاتها فى تقدير هذه الدرجات ثم مقارنة الدرجات التى يقدرونها عن

اعمال السنة لمجموعة اخرى من التلاميذ بالدرجات التى يحصل عليها تلاميذ نفس المجموعة فى الاختبارات الموضوعية .

وقد انتهى الدكتور محمد صابر سليم الى أنه يمكن اعتبار اعمال التلاميذ التى يقدرها لهم المدرسون أثناء العام الدراسى ـ تحت شروط خاصة ـ وسائل صالحة الى حد كبير فى تقويم اعمال التلاميذ ولذلك فانه يقترح زيادة النسبة المخصصة لدرجات اعمال السنة من النهاية العظمى للمواد وذلك برفع هذه النسبة الى ٤٠٪ أو ٥٠٪ .

وهكذا نرى ان هناك وجهتى نظر فيما يتعلق باعمال السنة .

الاولى : تعتبرها وسائل غير صالحة للاكتفاء بها عن الامتحان النهائى .

والثانية : تعتبرها وسائل صالحة ويمكن الاكتفاء بهـا عن الامتحان النهائى .

وقد جاء هذا الاختلاف فى وجهتى النظر نتيجة للمنهج المتبع فى البحث مما يمكن تبينه من العرض السابق للبحوث التى تعرضت لاعمال السنة ـ والذى نستطيع ان نخرج به من كل ذلك هو ان اعمال السنة يمكن اعتبارها فى حد ذاتها وسائل صالحة لتقويم التلاميذ ويمكن الاكتفاء بها عن الامتحان النهائى آخر العام .

ولكن الوعى الحالى والوسائل المتبعة فى تقدير أعمال السنة ما زالت قاصرة ولا يمكن الاعتماد عليها لتقرير الاكتفاء بأعمال السنة .

ولذلك فانه لايمكن الاعتماد عليها وحدها **حتى الآن** فى تقرير نقل التلميذ او بقائه . **ولذلك فانه من الواجب ان تظل اعمال السنة على وضعها الحالى ـ أى جزء من درجة التلميذ النهائية .**

كما انه لا يمكن القول بالغاء اعمال السنة اذ انها تكون حافزة للتلميذ على الاستمرار فى العمل والاقبال عليه طوال العام الدراسى .

اقتراحات بشأن تنظيم تقدير درجات أعمال السنة

أولا ـ توجيهات لمدرس المادة :

العناصر التى يجب أن يراعيها المدرس فى تقدير درجات أعمال السنة .

١ ـ أن تكون عملية تقدير اعمال السنة عملية مستمرة أثناء العام الدراسى

٢ ــ ان تكون صورة صحيحة لما حصله التلاميذ واستوعبه من المادة أى تكون درجات أعمال السنة متوسطة لاكبر عدد ممكن من الدرجات التى حصل عليها التلميذ فى مواقف مختلفة أى تتنوع الاعمال اليومية بحيث تشمل كل نواحى النشاط المتعلقة بالمادة .

٣ ــ يعطى المدرس تقديره لدرجات اعمال السنة على الاسس الآتية :
الآتية :

ا ــ مدى اسهام التلميذ فى المناقشة داخل الفصل ومدى انتاجه فى الحصة .

ب ــ الواجبات المنزلية ونشاط التلميذ اثناء الدروس العلمية ودقته فى اجراء التجارب وحرصه على القيام بها ومدى تعاونه مع زملائه فى اجراء التجارب .

جـ ــ الاختبارات الشفوية والتحريرية للتلميذ بالفصل .

د ــ امتحانات الفترة الموحدة فى الصف .

هـ ــ اتجاهات التلميذ نحو العمل الذى يقوم به وتمثل ذلك فى الآتى :

١ ــ القدرة على انجاز العمل فى الوقت المناسب .

٢ ــ ما يبذله التلميذ من جهد فى أداء العمل .

٣ ــ جدية التلميذ فى الدراسة ومدى اقباله عليها ويظهر اهتمام التلميذ فى صور مختلفة مثل اهتمام التلميذ بتصحيح اخطائه ونظام كراساته .

٤ ــ مدى تأثر التلميذ بدراسته فى المادة .

٤ ــ لا يجوز للمدرس ان يتأثر بعلاقته الشخصية بالتلميذ او بتفوقه فى ناحية من النواحى كالنشاط الرياضى او غيره لان هذا قد يجعل المدرس يغالى أو يقلل من تقديره لدرجة التلميذ خصوصا فى الدرجات التى تعطى للاختبارات الشفوية .

٥ ــ يجب ألا تكون الاسئلة التحريرية على درجة من الصعوبة أو السهولة بحيث أنها لا تعطى صورة حقيقية لمستوى التلاميذ بل يجب ان تكون الاختبارات شاملة لاسئلة فى متناول التلميذ المتوسط واسئلة أخرى تميز التلميذ المجد .

٦ ــ اذا تبين للمدرس أن درجات الفصل كلها فوق المتوسط أو دون المتوسط فعليه ان يبحث اسباب تلك الظاهرة مع المدرس الاول .

فقد ثبت من الدراسات الاحصائية ان التوزيع العادل للدرجات فى الاحوال العادية لمجموعة من التلاميذ تبلغ ١٠٠ تلميذ كالآتى :

ا ـ ممتاز وهم الحاصلون على نسبة ٧٥ ٪ فاكثر ٥ ٪ أى ٥ تلاميذ .

ب ـ فوق المتوسط وهم الحاصلون على نسبة ٦٠٪ ـ ٧٤٪ ، ٢٠٪ اى ٢٠ تلميذا .

جـ ـ متوسط وهم الحاصلون على نسبة ٤٠ ٪ ـ ٥٩٪ ، ٥٠ ٪ اى ٥٠ تلميذا .

د ـ دون المتوسط وهم الحاصلون على نسبة ٢٥ ٪ ـ ٣٩ ٪ ، ٢٠ ٪ ٢٠ تلميذا .

هـ ـ ضعيف وهم الحاصلون على نسبة ٢٤ فأقل ٥ ٪ اى ٥ تلميذ

ثانيا ـ توجيهات للمدرس الاول والتفتيش :

١ ـ يقوم مدرس أول المادة بملاحظة درجات أعمال السنة لتلاميذ وبخاصة المتازين فى الفصول المختلفة وذلك بالاطلاع على كراساتهم ليتحقق من مستواهم العلمى وملاحظة أعمالهم اليومية وتقدير المدرس لهم .

٢ ـ مقابلة بعض التلاميذ المتازين ومناقشتهم للتثبت من مستواهم العلمى .

٣ ـ ملاحظة التغير الفجائى فى درجات أعمال السنة عند بعض التلاميذ ليتبين أسباب ذلك لا سيما بعد ظهور نتائج الفترات التى يشرف عليها .

٤ ـ مراجعة عينة عشوائية من أوراق اجابة التلاميذ لتقدير مدى تساهل أو تشدد المدرس فى التصحيح .

٥ ـ التنسيق بين مستوى التلاميذ فى الفصول المختلفة .

ثالثا ـ توصيات لادارة المدرسة :

١ ـ ارسال نتائج الاختبارات بصفة دورية الى أولياء أمور التلاميذ ليتعاونوا مع مدرسى المدرسة على رفع مستوى التلاميذ وعلاج تأخرهم الدراسى .

٢ ــ الاتصال بأولياء أمور التلاميذ وشرح أسس وضع درجات أعمال السنة واهميتها بالنسبة لابنائهم وبث روح الثقة والاطمئنان الى أن هذه الدرجات وسيلة صالحة لتقويم ابنائهم .

٣ ــ أن يدرس ناظر المدرسة مع الاساتذة المواد التي يتبين فيها الاختلاف واضحا بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريري في كل فرقة حتى يمكن تلافي ذلك في المستقبل .

٤ ــ عمل احصائيات في كل مادة لكل فرقة عن عدد الحالات التي تظهر فيها التفاوت الكبير بين نسبة درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريري آخر العام حتى يكون دليلا لناظر المدرسة في مناقشته لمن تغالوا في اعطاء درجات أعمال السنة .

٥ ــ على المدرسة أن تتحقق بما لديها من وسائل مختلفة من أن تقديرها للتلميذ تقدير سليم .

٦ ــ الاهتمام بالبطاقات المدرسية في تسجيل مستوى التلميذ التحصيلي وتطوره .

اقتراحات بشأن نتائج أعمال السنة وقيمتها

أولا ــ يجوز اعفاء الطالب من امتحان النقل في آخر العام في حالة تغيبه عن هذا الامتحان وذلك اذا استوفى الشروط الآتية :

ا ــ أن يكون حاصلا على ٧٥٪ على الاقل من النهاية الكبرى لمجموع درجات أعمال السنة .

ب ــ أن يكون ناجحا في جميع المواد في أعمال السنة .

جـ ــ أن يكون تغيبه عن الامتحان بعذر تقبله ادارة المدرسة .

د ــ الا تقل نسبة حضوره عن ٧٥ ٪ من أيام السنة الدراسية .

هـ ــ أن يوافق مجلس مدرسي الفصل على أن التلميذ يستحق النجاح ويمكنه أن يتابع الدراسة في الفرقة التالية .

وهذا الاقتراح يستند الى المبررات الآتية :

١ ــ أن هناك فئتين من التلاميذ لا يختلف في تقديرهما المدرسون ــ كما اظهرت ذلك البحوث السابقة ــ وهي الفئة الممتازة والفئة الضعيفة . أي أننا نستطيع الاعتماد على سلامة تقويم المدرسين للفئة الممتازة من التلاميذ .

٢ ـ يقارن التلميذ بمستوى تلاميذ الفصل أو المدرسة فى امتحانات الانتقال ولا يقارن بالمستوى العام فى المنطقة أو الاقليم .

٣ ـ ان التلميذ الممتاز بطبيعته والذى تزيد درجاته باستمرار على ٧٥ ٪ فى اعمال السنة ليس من المحتمل ان تقل درجاته عن هذا المستوى فى نهاية العام ـ ولذلك فان هذا التلميذ اذا لم يستطع ـ لعذر قاهر ـ دخول الامتحان النهائى تكون لديه الفرصة فى النجاح الذى يستحقه .

ثانيا ـ ان يكون الهدف فى امتحانات النقل مستقبلا زيادة النسبة المخصصة لاعمال السنة فيها بموجب قرارات وزارية وذلك عندما يصل المدرسون الى المستوى الذى يمكنهم من تقويم التلاميذ تقويما سليما .

وبحيث يمكن فى المستقبل تحويل امتحان النقل فى آخر العام فى المدرسة الثانوية والاعدادية الى مجرد امتحان فترة ثالثة . ويصبح انتقال التلميذ من صف الى آخر فى حدود المرحلة متوقفا على درجات اعمال السنة .

تطور إعداد معلمى المرحلة الأولى فى الإقليم المصرى

للدكتور وهيب سمعان
مدرس بكلية التربيــــة

ما بين الثورتين ١٩١٩ – ١٩٥٢

لم تكد الحرب العالمية الاولى تضع أوزارها عام ١٩١٨ حتى تطورت الامور السياسية فى مصر تطورات سريعة انتهت آخر الامر بصدور الدستور المصرى الاول فى عام ١٩٢٣ . وقد نصت المادة ١٩ منـــه على أن التعليم الزامى بالنسبة لمن هم بين السادسة والثانية عشرة ، وكان هذا احساسا من مشرعى الدستور بأن الحياة الاجتماعية السليمة لا تتحقق الا بنشر التعـليم .

وفى عام ١٩٢٥ قامت الوزارة بعد استعراضها لجميع المشروعات التى سبق التفكير فيها باصدار مشروع تعميم التعليم الالزامى الذى بدىء فى تنفيذه ١٩٢٥ – ١٩٢٦ ، وكان هذا المشروع يرمى الى تعميم التعليم الالزامى لجميع ابناء الامة وبناتها فى مدارس تسمى بالمدارس أو المكاتب الالزامية . وقد بدأ تنفيذ المشروع بدفعة قوية وسار بخطوات سريعة الا أنه لم يسر فى الطريق الصحيح بسبب عدم رسم خطة مدروسة له على ضوء سياسة واقعية دقيقة قائمة على ادراك كامل لظروف البلاد وتاريخ التعليم فيــها وامكانياتها المادية والسكانية .

ولما تزايد الشعور بأن التعليم الالزامى قاصر عن تحقيق الاغراض التى قصدت منه ، اتخذت الوزارة عدة خطوات كان هدف بعضها رفع مستوى هذا التعليم ، وكان هــدف بعضــها الاخر التقريب بينه وبين المدارس الابتدائية . ففى عام ١٩٣٥ لاحظت الوزارة أن نظام المكاتب الالزامية العامة لا يؤهل الاطفال للحاق بالمدارس الابتدائية فى سن مبكرة ، فأباحت قبــول التلاميذ والتلميذات بهـــا فى سن الخامسة لتيسر لمن يريد منهم اللحاق بالمدارس الابتدائية ادراك غرضه فى السن الملائمة . وتوحيدا لســياسة التعليم شرعت الوزارة فى ١٩٣٧ فى تسليم مجالس المديريات جميع المكاتب الالزامية فى الاقاليم لتديرها بمعرفتها (محتفظة لنفسها بادارة بعض المدارس

● نشر الجزء الاول من هذا البحث فى عدد مارس ١٩٦١ .

الاولية التابعة لها) كما تسلمت من المجالس المدارس الابتدائية التى كانت تابعة لها . وفى عام ١٩٣٨ خطت الوزارة خطوة هامة نحو تقريب شـقة الخلاف بين التعليم الاولى والابتدائى ، فالغت تدريس اللغة الاجنبية من منهج السنة الاولى الابتدائية وجعلت تدريسها يبدأ من السنة الثانيـة . وبذلك مكن لفئة محدودة من تلاميذ التعليم الاولى ان تلتحق بالتعليم الابتدائى .

وقد حاولت الوزارة فى عام ١٩٤١ اصلاح التعليم الالزامى بعـد ان تبينت قصور هذا النوع من التعليم عن تحقيق الاهداف المرجوة منـه . فمستوى الاطفال العلمى كان ضعيفا فى مختلف المواد الدراسـية وكذلك مستواهم الصحى . كما ان نظام نصف اليوم قد ثبت فشله مما يدعو الى تحويل التعليم الالزامى بالتدريج الى نظام اليوم الكامل وزيادة مدته الى ست سنوات ، والتقريب قدر المستطاع بين منهج السنين الاربع الاولى منها ومنهج السنتين الثانية والثالثة من رياض الاطفال والسنتين الاولى والثانية الابتدائيتين تسهيلا لنقل المتفوقين عند نهاية السنة الرابعة الالزامية الى السنة الثالثة الابتدائية . ولم تؤد هذه المحاولة لاصلاح التعليم الالزامى الا الى تحويل المدارس الالزامية الى نظام اليوم الكامل ، والى تحديد مدة الدراسة لست سنوات . كما صدر فى عام ١٩٤٢ قانون يفرض على الدولة تغذية الاطفال مما كان له اثر واضح فى رفع المستوى الصحى .

وقد توالت بعد ذلك القرارات التى تقرب بين التعليم الاولى الالزامى والتعليم الابتدائى . ففى عام ١٩٤٤ قررت الوزارة الغاء المصروفات المدرسية فى التعليم الابتدائى ، وبذلك زال الفارق الاجتماعى بينه وبين التعـليم الاولى الالزامى . وبدأت الهجرة تشتد من هذا النوع الاخير من التعليم الى التعليم الابتدائى . وفى عام ١٩٤٥ الغيت اللغة الانجليزية من السنة الثانية الابتدائية ، فأتاح ذلك الفرصة أمام تلميذ المدرسة الاولية لان يلتحق بالتعليم الابتدائى حتى سن العاشرة . وفى عام ١٩٤٤ توحدت المناهج فى المدرسـة الابتدائية والمدرسة الاولية فيما عدا اللغة الاجنبية التى كانت تدرس ابتداء من السنة الثالثة الابتدائية . وعلى الرغم من تقريب شقة الخـلاف بين التعليمين الاولى والابتدائى كان الناس يقبلون على التعليم الابتدائى أكثر من اقبالهم على التعليم الالزامى لثقتهم بأن النوع الاول من التعليم أهدى الى غيره من أنواع التعليم ومن ثم الى الوظائف الحكومية . ولم يكن هناك بد من ان تقوم الحكومة بتوحيد المرحلة الاولى من التعليم ، وأصدرت لذلك القانون رقم ١٤٣ لعام ١٩٥١ الذى قضى باطلاق اسم المدارس الابتدائية على كل مدارس المرحلة الاولى ، وبأن يكون التعليم اجباريا فيما بين سن السادسة والثانية عشرة . ولكن هذا التوحيد كان توحيدا نظريا وتشريعيا فقط . أما من الوجهة العملية فقـد بقيت كل من المدرستين الاوليـة والابتدائية على وضعها ، وظلت الشقة بينهما واسعة من حيث المبـانى

والمرافق والمعلمين . وكان الامر يتطلب بذل جهود كبيرة حتى يصبح التوحيد فعليا وحتى لا يكون معناه الهبوط بمستوى التعليم الابتدائى الى ما كان عليه التعليم الاولى من ضعف وضيق .

وهناك نوع من المدارس أنشيء فى هذه الفترة أيضا ، ذلك هو المدارس الاولية الريفية . فلم تكن المدارس الابتدائية أو الاولية القائمة فى المناطق الريفية تختلف عن مثيلاتها فى المناطق المدنية من حيث المناهج والمقررات وخطة الدراسة . وقد فكرت الوزارة فى ١٩٤٢ فى أن توجه التعليم الاولى وجهة عملية غايتها ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الارض فى القرى ومن العمل اليدوى فى المصانع بالمدن ، وبذلك يمكن أن يستكمل النشء ثقافتهم فى حدود بيئتهم . وتحقيقا لهذا الغرض قررت الوزارة انشاء مدارس أولية ريفية يتلقى الاطفال فيها منذ السنة الاولى التعليم الزراعى والصناعات الزراعية الى جانب الدراسة المعتادة بالمدارس الاولية مع العناية برفع مستواهم الصحى وتقوية أبدانهم .

وقد سارت عملية اعداد المعلمين فى هذه الفترة مثقلة بما ورثته عن فترة السيطرة الانجليزية على التعليم . غير ان الوزارة اتبعت سياسة ذات شقين بالنسبة الى اعداد المعلمين : أولاهما رفع مستوى مدارس المعلمين الاولية ، وثانيهما فتح المدارس والمعاهد المتعددة لاعداد المعلمين لمدارس الابتدائية . ولا شك أن هذه السياسة كانت تعبر عن الاهتمام بالتعليم فى المرحلة الاولى . غير اننا نلاحظ أنه فى الوقت الذى كانت فيه السياسة التعليمية تهدف الى توحيد التعليمين الاولى والالزامى والابتدائى لم تكن تهدف فى الوقت نفسه الى توحيد أعداد المعلمين لمدارس المرحلة الاولى ، بل على العكس تميزت هذه الفترة بتأكيد الثنائية فى اعداد المعلمين ، شأنها فى ذلك شأن المرحلة السابقة ، وفيما يلى ما قامت به الوزارة من خطوات لتنفيذ هذه السياسة .

لما صدر دستور عام ١٩٢٣ ونص فيه على وجوب تعميم التعليم الاولى وجعله الزاميا ، اتخذت الوزارة الخطوات اللازمة لتنفيذ هذا النص ، وبدت الحاجة ماسة الى زيادة عدد مدارس المعلمين والمعلمات فزادت الوزارة فى عددها حتى وصل فى اكتوبر ١٩٢٦ الى ٢٥ مدرسة للمعلمين و١٧ مدرسة للمعلمات . كما قامت باضافة الهندسة العملية والتربية الوطنية والتاريخ الطبيعى الى مناهج الدراسة مسايرة لتعديل مناهج المدارس الاولية ، ورفعت مدة الدراسة الى أربع سنوات بدلا من ثلاث لامكان استيعاب المناهج الموضوعة دون ارهاق .

ولما وجدت الوزارة انها لا تستطيع أن تدبر المدد اللازم من المعلمين

والمعلمات للمدارس الاولية والمكاتب الالزامية العامة التى انشئت والتى ستنشأ تباعا نظرا لان الكثير من مدارس المعلمين والمعلمات كان فى مرحلة التكوين أنشأت فى عام ١٩٢٥ أقساما ليلية جعلت مدة الدراسة بها سنة واحدة يقبل فيها الناجحون فى المعاهد الدينية على أن يؤدوا امتحانا للقبول فى القرآن الكريم واللغة العربية والحساب والجغرافية وفق مناهج السنة الثانية من مدارس المعلمين .

وفى عام ١٩٢٧ ألغيت هذه الاقسام نظرا لزيادة عدد المتخرجين فى مدارس المعلمين وانشأت المدارس التجهيزية للمعلمين . وكان الفرض منها اعداد التلاميذ للحاق بمدارس المعلمين بعد أن ثبت أن المتقدمين لهذه المدارس من المدارس الاولية أو المعاهد الدينية لا يستطيعون التمشى مع المستوى العلمى بمدارس المعلمين . وجعلت مدة الدراسة بالمدارس التجهيزية « أو التحضيرية » سنتان يدرس فيهما الطالب المواد الاتية :

اللغة العربية والخط ـ القرآن الكريم والدين ـ الجغرافية والتاريخ ـ الاخلاق والتربية الوطنية ـ الحساب والهندسة ـ الرسم والاشغال الفنية ـ الصحة ـ الرياضة البدنية .

وقد ادى وجود المدارس التحضيرية الى تعديل مناهج مدارس المعلمين والمعلمات لاستقبال خريجى المدارس التحضيرية للمعلمين وخريجات المدارس الاولية الراقية للبنات ، كما جعلت مدة الدراسة ثلاث سنوات كما كانت . وكانت خطة مدارس المعلمين فى عام ١٩٣٠ على النحو التالى :

خطة مدارس المعلمين ١٩٣٠

المادة	١	٢	٣
تعليم دينى	٦	٥	٥
لغة عربية	١٠	١٠	٨
خط	٤	٣	٢
تربية عملية وعلمية	٢	٤	٦
رياضة	٦	٦	٦
طبيعة وكيمياء	٤	٤	٣
تاريخ طبيعى	١	١	١
تاريخ	٢	٢	٢
جغرافيا	٢	٢	٢
أخلاق وتربية	—	—	٢
رسم	١	١	٢
تربية بدنية	١	١	١
مجموع	٣٩	٣٩	٣٩

وقد تميزت مناهج هذه الخطة بأنها كانت تهدف الى التثقيف الواسع للمدرس ولم يعد الفرض منها مجرد تمكين المدرس من تدريس موضوعات المدرسة الاولية فقط كما كان الحال من قبل . وقد بدت فى هذه المناهج ايضا فكرة التوحيد بين ما يدرس فى مدارس المعلمين الاولية والمدارس الثانوية فى بعض المواد مثل العلوم الطبيعية والجغرافية والرياضية والتاريخ والرسم والتاريخ الطبيعى والاخلاق والتربية الوطنية . فهى نفس مناهج السنوات الأولى والثانية والثالثة الثانوية . ولم تفترق مناهج هذه المدارس عنها فى المدارس الثانوية الا فى التوسع فى دراسة اللغة العربية ، قواعدها وآدابها ، وفى منهج التربية العملية والعلمية . وبوجه عام كان كثير من المعلومات التى اشتملت عليها مناهج الدراسة فوق مستوى الطلاب بكثير (١) .

اما خطة مدارس المعلمات فى عام ١٩٣٠ فكانت على النحو الاتى :

المواد	١	٢	٣
القرآن الكريم والدين	٥	٤	٤
اللغة العربية	٦	٦	٦
الخط العربى	٢	٢	١
الرياضة	٦	٦	٦
الطبيعة	٤	٤	٣
الكيمياء	—	—	—
التاريخ الطبيعى	١	١	١
التاريخ	٢	٢	٢
الجغرافيا	٢	٢	٢
الاخلاق والتربية	—	١	١
الرسم	١	١	١
تربية عملية وعلمية	٢	٣	٥
تدبير (أبرة . غسيل . كى . ادارة)	٤	٤	٤
تدبير صحة	١	—	—
اشغال	٢	٢	٢
تربية بدنية	١	١	١
المجموع	٣٩	٣٩	٣٩

(١) تعليم المرحلة الاولى فى مصر ، ص ١٠٩ — ١١٠ .

ويلاحظ فى مناهج هذه الخطة أنها تهدف الى تثقيف التلميذات ثقافة عامة شأنها فى ذلك شأن مناهج مدارس المعلمين ، وأنها توسعت فى موضوعات التدبير المنزلى ، ووجهت عنايتها الى النواحى العملية ذات الفائدة بالنسبة للتلميذات سواء فى حياتهن المستقبلة أو فى اثناء التدريس للاطفال والبنات اذ كانت تنص على تعليمهن خياطة الملابس وعمل المفارش والاكياس واستعمال الخيط الملون والتطريز . وقد وجه المنهج عنايته أيضا الى تدبير الصحة ورعاية الاطفال والاحداث بالتفصيل ، وطالب التلميذات باجراء مشاهدات عملية عليها . ولكن يلاحظ أيضا أن المنهج كان مزدحما بموضوعات كثيرة أغلبها فوق مستوى التلميذات .

وفى عام ١٩٣٣ – ١٩٣٤ عدلت خطة الدراسة بالمدارس الثانوية حيث حذفت حصة التاريخ الطبيعى بالسنتين الاولى والثانية وجعلت حصص الاخلاق والتربية الوطنية حصة واحدة بدلا من اثنتين . ولما كانت خطة مدارس المعلمين والمعلمات تسير وفق خطة الدراسة بالمدارس الثانوية فى المواد المشتركة ، فقد أجرى تعديل فى خطة مدارس المعلمين والمعلمات فى ذلك العام ليتمشى مع التعديل الذى ادخل على خطة المدارس الثانوية .

تعديل عام ١٩٣٣ – ١٩٣٤ لمدارس المعلمين

المادة	الخطة السابقة			التعديل		
	١	٢	٣	١	٢	٣
تعليم دينى	٦	٥	٥	٧	٦	٥
لغة عربية	١٠	١٠	٨	١٠	١٠	٩
تاريخ طبيعى	١	١	١	–	–	١
أخلاق وتربية	–	–	٢	–	–	٢

تعديل عام ١٣٩٣ ــ ١٩٣٤ لمدارس المعلمات

المواد	الخطة السابقة			التعديل		
	١	٢	٣	١	٢	٣
لغة عربية	٦	٦	٦	٧	٧	٦
تاريخ طبيعي	١	١	١	—	—	١
أخلاق وتربية	—	١	١	١	—	١
الرسم	١	١	١	٢	١	١
تدبير الصحة	١	—	—	١	—	—
طبيعة / كيمياء	٤ / —	٤	٣	٤ / —	٤ / —	٣

وقد ألغيت المدارس التحضيرية للمعلمين فى عام ١٩٣٩ ــ ١٩٤٠ وجعلت مدة الدراسة بمدارس المعلمين الاولية ست سنوات يلتحق بالسنة الاولى فيها التلاميذ المنقولون للسنة الثالثة الاولية ، وأصبحت الدراسة فيها تسير على مناهج تتعادل على التوالى مع مناهج السنوات الثالثة والرابعة الاولية والسنوات الثلاث الاولى من المرحلة الثانوية عدا اللغة العربية والدين فكان لهما منهاج خاص . اما السنة السادسة فقد اقتصرت الدراسة فيها على المواد التربوية والرسم والاشغال الفنية البدنية . أما مدارس المعلمات فظلت على حالها القديمة ، فمدة الدراسة بها ثلاث سنوات ويقبل فى السنة الاولى منها الحاصلات على شهادة اتمام الدراسة الاولية الراقية .

وقد عدلت خطة ومناهج الدراسة بمدارس المعلمين الاولية منذ عام ١٩٤٠ على النحو الآتى :

خطة مدارس المعلمين ١٩٤٠

المواد	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموعة أولى (مواد أساسية)						
قرآن كريم ودين	٤	٤	٤	٤	٤	٤
اللغة العربية	٨	٨	٨	٨	٦	٦
الخط	٤	٤	٢	٢	٢	—
الحساب	٥	٥	٤	١	—	—
مجموعة ثانية (مواد الثقافة العامة)						
التاريخ	١	١	٢	٣	—	—
الجغرافيا	٢	٢	٢	١	—	—
التربية الوطنية	—	—	—	١	—	—
الهندسة العملية والنظرية	١	١	—	٢	٢	—
الجبر	—	—	٢	٢	—	—
مشاهد الطبيعة وعلم الحياة	٢	٢	٢	٢	—	—
الطبيعة والكيمياء	—	—	٢	٣	٤	—
تدبير الصحة	—	—	١	١	—	—
المشروعات	٣	٣	٣	—	—	—
المجموعة الثالثة						
الرسم	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الاشغال اليدوية والفلاحة	٣	٣	٢	٢	٢	٢
التربية البدنية	٣	٣	٢	٢	٢	٢
المجموعة الرابعة (المواد الفنية)						
علم النفس	—	—	—	—	٢	٤
قواعد التربية	—	—	—	—	٢	٤
طرق التدريس الخاصة	—	—	—	—	—	٤
قواعد الصحة المدرسية	—	—	—	—	٢	—
التربية العملية	—	—	—	—	٤	٨
المجموع	٣٨	٣٨	٣٨	٣٦	٣٦	٣٦

ويلاحظ على هذه الخطة أن مادتى المشروعات والفلاحة قد أضيفتا ، وأن المنهج يوجه عنايته لاول مرة لبعض الموضوعات الزراعية مثل الارض الزراعية وفلاحتها وريها وصرفها والفصول الزراعيـــة بحديقة الخضر والفاكهة ، والاشجار ، والنحل ، والدواجن ، والصناعات الزراعية . ويعد هذا اتجاها جديدا فى مناهج مدارس المعلمين حيث بدأت العناية تتجه الى بيئة التلميذ . على أن دراسة هذه الموضوعات لم تكن تهدف الى اكساب الطالب معرفة عملية بها بل مجرد تزويده ببعض المعلومات النظرية الخاصة. ولهذا لم تكن تمارس ممارسة عملية . وبدراسة مناهج المواد المختلفة كان واضحا أنها بدأت توجه بعض العناية الى بيئة الطفل والى الطفل نفســه الى حد ما .

وعلى الرغم من تعـديل خطة مدارس المعلمين الا أن مدارس المعلمات بقيت خطتها تسير على أساس أنها ثلاث سنوات ولم يحدث تغير فى مناهجها عن مناهج عام ١٩٢٣ — ١٩٢٤ .

وقد بدأت فى عام ١٩٤١ أول تجربة فى التعليم الريفى بمصر وكان مقرها قرية المنايل . وقد أسفرت التجربة عن نجاح دعا الوزارة الى الاخذ بهـذه الفكرة ، وأنشأت فى عام ١٩٤٢ — ١٩٤٣ عددا من المدارس الريفيـــة ثم توسعت فى انشائها حتى بلغ عددها فى عام ١٩٤٤ — ١٩٤٥ نحو ٧٨ مدرسة. ولكن هذه التجربة اثبتت أن نجاحها يتوقف على اعداد المدرس الذى يصلح لتحقيق أهداف هذه المدارس . ومن ثم جاءت فكرة انشاء مدرسة المعلمين الريفية التى ترمى الى اعداد المدرس الريفى .

وقد أنشئت فى عام ١٩٤٧ أول مدرسة للمعلمين الريفية ، وكان الغرض من انشائها اعداد المدرس الذى يمكنه أن يفهم الريف ويدرك مشـــكلاته ويساهم فى علاجها ، وبذلك يجمع المدرس بين صفات المربى والمصـــلح الاجتماعى ، وقد وضعت مناهجها بحيث تكفل تحقيق هذه الاغراض ، كما نظمت حياة التلاميذ فيها بما يساعد على تربيتهم تربية فردية واجتماعية صحيحة . وعلى هذا الاساس جعلت هذه المدارس داخلية ، وحددت مدة الدراسة بها بخمس سنوات . وفيما يلى خطة مدرسة المعلمين الريفيـــة لعام ١٩٤٧ :

خطة المعلمين الريفية فى عام ١٩٤٧

المواد	١	٢	٣	٤	٥
القرآن الكريم	٣	٣	٣	٣	٣
اللغة العربية	٨	٨	٦	٦	٣
الرياضة	٤	٤	٤	٢	٢
العلوم العامة	٣	٣	٢	٢	١
الصحة	١	١	١	—	—
دراسة مشكلات المجتمع	—	—	٤	٣	٣
التاريخ / الجغرافيا	٣	٣	٣	٢	١
التربية الوطنية	—	—	١	١	٢
أشغال وصناعات ريفية	٣	٣	٢	٢	٢
أصول التربية وعلم النفس	—	—	١	٣	٤
المشروعات	٤	٤	—	—	—
الزراعة	٤	٤	٤	٤	٤
الصناعات الزراعية	—	—	٢	٢	٢
الرسم	٢	٢	٢	٢	٢
التربية البدنية	٢	٢	٢	٢	٢
الموسيقى والاناشيد	١	١	١	١	١
التربية العملية	—	—	—	٤	٤
المجموع	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨

ويلاحظ على هذه المناهج ان مادة مشكلات المجتمع قد ادخلت ، كما يلاحظ الاهتمام بالمشروعات العملية والصناعات الريفية ، وانها تهدف الى توجيه الدراسة نحو :

(أ) تفهم الطالب للبيئة الواقعية التى يعيش فيها بالمشاهدة الفعلية .

(ب) العمل فى هذه البيئة وخدمتها أى ابراز الصلة بين الدراسة والتطبيق

(جـ) ان لكل مادة وظيفة تؤديها وانها مجتمعة تهدف الى غاية متسقة تنظمها جميعا .

وقد كان نجاح مدرسة المعلمين الريفية سببا فى انشاء مدرسة ثانية للمعلمين الريفية فى بى العرب .

وفى عام ١٩٥١ — ١٩٥٢ رات الوزارة توحيد نظام القبول والخطط والمناهج بمدارس المعلمين والمعلمات . فألغت المدارس الاولية الراقية ، وجعلت مدة الدراسة بالمعلمين والمعلمات أربع سنوات ، يقبل بالسنة الاولى منها الحاصلين والحاصلات على الشهادة الابتدائية ، وتسير الدراسة فيها وفق السنوات الاربع الاولى للتعليم الثانوى فى المواد المشتركة مع ادخال تعليم اللغة الانجليزية ضمن مناهجها .

وقد عدل هذا النظام فى عام ١٩٥٢ — ١٩٥٣ وجعلت مدة الدراسة خمس سنوات اثنان اعداديتان وثلاث لاعداد المعلمين والمعلمات . وتسير الدراسة فيها على خطة التعليم الثانوى ومناهجه فى الرياضة والعلوم والمواد الاجتماعية والرسم ، وعلى مناهج خاصة فى اللغة العربية والدين والمواد التربوية والفنية والنسوية . وأطلق على هذه المدارس اسم مدارس المعلمين والمعلمات العامة .

أما بالنسبة لمدرسى المدارس الابتدائية فقد ظلوا فى هذه الفترة أيضا يتميزون عن زملائهم معلمى المدارس الاولية والالزامية سواء فى ناحية اعدادهم أو فى اشتغالهم بمدارس ابتدائية أكثر استعدادا فى كافة النواحى التعليمية من المدارس الاولية الالزامية . وقد أشرنا فى الفترة السابقة الى أهم المعاهد التى كانت تعد المعلمين للمدارس الابتدائية . وقد قامت الوزارة بانشاء عدد آخر من المعاهد لتقابل به انتشار التعليم الحكومى والاهلى .

ومن المدارس التى أنشئت فى هذه الفترة مدرسة المعلمين الثانوية (المتوسطة) . وقد عبر وكيل الوزارة فى ذلك الوقت عن وجهة نظر الوزارة

فى انشاء المدرسة وذلك فى جلسة مجلس المعارف الاعلى فى مايو ١٩٢٣ فقال :

« ان المدرسة القديمة (اى مدرسة المعلمين الخديوية الابتدائية) انما انشئت لحاجة البلاد فى وقت ما الى مدرسين متوسطى الكفاءة لعدم وجود العدد المطلوب من الاكفاء . وبعد انشاء هذه المدرسة كثر الاقبال على مدرسة المعلمين العليا من الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية (البكالوريا) فعولت الوزارة على الاكتفاء بالقسم العالى وقررت الغاء القسم الابتدائى .

« ولكن الان زاد عدد المدارس سواء أكانت أميرية أم تابعة لمجالس المديريات أو للجمعيات أو الافراد من جهة ، كما عدلت الوزارة درجات مدرسيها من جهة أخرى فأصبحت الهيئات الحرة لا تستطيع مجاراة وزارة المعارف فى اعطاء مدرسيها درجات توازى مدرسى الوزارة . ولهذا ففى اعادة انشاء هذا القسم خدمة للبلاد اذ يستطيع أن يقدم للمدارس الحرة مدرسين متوسطين فى الكفاءة للاقسام الابتدائية فى طاقة ادارات تلك المدارس تحملها . » (١)

وقد انشئت هذه المدرسة بالفعل فى عام ١٩٢٣ واشترطت لقبول الطالب بها أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة الثانوية القسم الاول « الكفاءة » . وكانت تنقسم الى قسمين : القسم الادبى والقسم العلمى . أما مواد الدراسة التى كانت تدرس بها فكانت هى نفس المواد التى تدرس للطلاب للحصول على شهادة الدراسة الثانوية القسم الثانى (البكالوريا) مع شىء من التوسع ، وذلك بالاضافة الى المواد التربوية والمهنية . وقد تقرر فى ١٩٣٠ الغاء مدرسة المعلمين الثانوية ورؤى الاكتفاء مرة أخرى بخريجى مدرسة المعلمين العليا .

وفى أكتوبر ١٩٢٩ أنشىء معهد التربية وكان ينقسم الى قسمين :

١ ـ قسم لاعداد معلمى المدارس الثانوية ويطلق عليه اسم معهد التربية العالى ، ويقبل به خريجو كليتى الآداب والعلوم ، ومدة الدراسة به عامان يدرس فيهما الطالب المواد التربوية .

٢ ـ قسم لاعداد معلمى المدارس الابتدائية ، ويطلق عليه اسم معهد التربية الابتدائى ويقبل به الحاصلون على شهادة الدراسة الثانوية

---

(١) الكتاب الذهبى لمدرسة المعلمين العليا ، ص ٢٥

القسم الثانى (البكالوريا) ، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات تعد السنة الاولى منها اعدادية . ثم تنقسم الدراسة فى السنتين الباقيتين الى قسمين أدبى وعلمى . ويدرس الطلاب فى هاتين السنتين علم النفس والتربية النظرية وتاريخ التربية والتربية التجريبية والتربية العلمية والمنطق والاخلاق والرسم والاشغال اليدوية بجانب المران العلمى على التدريس ودراسة مواد التخصص فى القسم الادبى او العلمى . وقد الغى هذا القسم الابتدائى فى عام ١٩٣٧ .

وقد انشىء فى عام ١٩٣٣ معهد التربية للمعلمات لاعداد معلمات المدارس الابتدائية للبنات . وقد حل هذا المعهد محل مدرسة المعلمات السنية التى حولت ، كما ذكرنا الى مدرسة ثانوية ١٩٣٠ . وقد أصبح هذا المعهد جزءا من كلية البنات بجامعة عين شمس فى الوقت الحاضر وهو يخرج المعلمات للتدريس بالمدارس الاعدادية والثانوية .

وقد ادى تقرير المجانية فى التعليم الابتدائى فى عام ١٩٤٤ الى زيادة الاقبال عليه وكثرة مدارسه والحاجة بالتالى الى معلمين . ولذلك قامت الوزارة بانشاء مدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية فى عام ١٩٤٥ . وقد حددت المادة الاولى من لائحة مدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية المعتمدة بالقرار الوزارى الصادر فى ١٩٤٧/٦/١٦ الغرض من هذه المدارس بما يلى : « الغرض من مدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية اعداد المدرسين والمدرسات للمدارس الابتدائية وما فى مستواها » . وقد اشترط فى القبول بتلك المدارس أن يكون الطالب حاصلا على شهادة الدراسة الثانوية (القسم العام) . كما حددت مدة الدراسة بثلاث سنوات تكون السنتان الاوليان مشتركة لجميع الطلبة ، وتنقسم فى السنة الثالثة الى ثلاث شعب : أدبى وعلمى وفنى . وقد تخرجت أول دفعة من هذه المدارس وشغلت وظائف التدريس بالمدارس الابتدائية . غير أن الوزارة استعانت بهم أيضا للتدريس بالمدارس الثانوية (وبالمدارس الاعدادية حاليا) . كما أنشأت الوزارة ابتداء من العام الدراسى ١٩٤٧ — ١٩٤٨ مدارس ابتدائية للمعلمات وجعلت مدة الدراسة بها اربع سنوات ، وقسمتها الى اربع شعب :

١ — شعبة اللغة العربية

٢ — شعبة اللغة الاجنبية

٣ — شعبة العلوم والرياضة

٤ — شعبة الرسم ورياض الاطفال

وقد تغير نظام مدارس المعلمات الابتدائية منذ ١٩٥٢ ، وتقرر اتباع النظام الذى تسير عليه مدارس المعلمين الابتدائية .

وفى عام ١٩٥٢ – ١٩٣٥ تقرر أن تجعل مدة الدراسة بمدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية سنتان فقط على ان يقبل بها الطلاب والطالبات الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية القسم الخاص . وقسمت الدراسة بها الى شعبتين شعبة الآداب ، وتشمل اللغة الانجليزية ، وشعبة العلوم وتشمل الرياضة . كما عدل اسم المدارس الابتدائية للمعلمين واصبح يطلق عليها « مدارس المعلمين والمعلمات الخاصة » ، حتى يفرق بينها وبين مدارس المعلمين والمعلمات العامة . وقد تقرر الغاء هذه المدارس بالتدريج ، ولم يبق منها بالفعل الا المدارس التى تخرج معلمين للفرنسية . وتتجه النية فى الوقت الحاضر الى نقل خريجى مدارس المعلمين الخاصة الى التعليم الابتدائى للتدريس فى الفرقتين الخامسة والسادسة .

* * *

الجامعة وتعليم الكبار*

لم يعد تدبير شئون الناس من الامور التى تتولاها فئة قليلة منهم ، فهناك إتجاه واضح يرمى الى زيادة عدد الاشخاص الذين يشاركون فى مسئولية ادارة مختلف المؤسسات ، ولم يعد فى وسع المؤسسات القائمة حاليا ان تنجح فى مقاومة هذا الاتجاه .

والقائمون على هذه المؤسسات والعاملون بها يتقاسمون عبء ادارتها ويشتركون فى تسيير دفة العمل بها على صور متعددة ، ويستوى فى ذلك كل انواع المؤسسات من سياسية أو دينية او تعليمية او مهنية . ففى المكتبات والمدارس غالبا ما يمثل المواطنون فى مجالس الادارة ، وفى الكنائس نجد أيضا بعض أنواع المجالس التى تتألف من رجال الدين والعلمانيين ، والمواطنون فى كثير من انحاء العالم لهم كذلك حق اختيار ممثليهم السياسيين ، وحتى المنظمات التى تحترف تجارة أو عملا صناعيا فانها تعرض جزءا من ممتلكاتها للبيع على صورة أسهم وأوراق مالية ، وهى بهذا العمل تضع أساسا للمساهمين فى التملك والادارة . وعلى ذلك فالاوتوقراطية لاتنظر بعين الارتياح الى سيطرة الجماعة ، خاصة وان المؤسسات يتزايد عددها اليوم فى جميع أصقاع الدنيا . وكثيرا من الناس يرحبون بهذا الاتجاه ، ويرون انه نعمة على البشرية ، وأنه قد يتمخض عن نتائج لها خطرها . والعامل الرئيسى فى تقرير هذا الامر انما يرجع الى قدرة الانسان ورغبة الناس فى تقلد المسئوليات الخطيرة التى يترتب عليها اكتساب مزيد من القوة والنفوذ .

ويقال ان بعض انواع الدراسات تتيح امامنا الفرص التى تزيد من عمق بصيرتنا ، واتساع أفق نظرتنا الى الامور والى تحمل المسئوليات ، وبذلك نتقدم فى سبيل التمدين والحضارة . وما من شك فى أن كلا منا يستطيع ان يساعد غيره على فهم عملية التفكير ، مما قد يؤدى الى تحسين قدرتنا على ادراك المسئوليات وتقلدها . وهذه الفرص التعليمية المتزايدة والآخذة فى التحسن قد توفر الحل لكل شخص لديه اية قدرة على التعلم ، ويجب ان يكون فى هذه الفرص التعليمية ما يغرى الكبار على الاستفادة منها .

---

* حديث بول برجفن ، أستاذ تعليم الكبار بجامعة انديانا ، القاه فى جامعة هلسنكى بفنلندا فى اكتوبر ١٩٦٠ — ترجمة الاستاذ ابراهيم خليل ، بمركز الوثائق بالقاهرة .

واذا كان لكل منا أن يسهم فى هذا المضمار ، فاننا يجب أن ننمى قدراتنا على الاختيار الواعى ، ولا شك ان التعليم من العوامل التى تساعد على ذلك . وفى المجتمع الذى يستهدف اشراك الافراد ومساهمتهم فى أموره يصبح تعليم الكبار أمرا ضروريا يجنب المجتمع التخبط الذى يرجع الى جهل الدارسين وقلة اكتراثهم .

ومما يساعد على اجتذاب الكبار الى التعلم ، أن يصور لهم التعلم على انه الوسيلة التى نلجأ اليها ساعة اليأس ، اذا ما اخفقت جميع الوسائل الاخرى . وتعليم الكبار على اختلاف الوانه عملية من العمليات الطويلة المدى التى تظهر نتائجها ببطء ، لاننا لا نتغير بسرعة . والتعليم الذى أعد ليساعدنا على أن نعيش عيشة طيبة هو عملية مستمرة بعيدة المدى ، ومثل هذه العملية لا يمكن لها ان تبدأ عندما تدعو اليها الضرورة أو تنتهى عند انقضاء هذه الضرورة . فاذا كان الخوف هو الدافع الاول لحركة تعليم الكبار فان ذلك يعنى الفجاجة أكثر مما يشير الى النمو . والتغير فى سلوك الافراد يحدث تدريجيا وببطء ، بل قد يبلغ فى بطئه الى درجة قدلانستطيع معها أن ندركه ، بل قد يعجز الخبير نفسه عن ادراك هذا التغيير نتيجة لهذا البطء .

وتطبيق البرامج المستمرة لتعليم الكبار على أسس سليمة . ورفع مستوى هذه البرامج ، أمران ضروريان لاى مجتمع يريد اشراك أكبر عدد ممكن من أعضائه فى ارساء قواعده ، وأن يتخذ من ذلك وسيلة للتقدم فى مضمار الحضارة . وأما البرامج التى توضع اعتباطا لتحقيق أوهام فرد أو جماعة ، فانها عادة توضع دون دراسة دقيقة للمشكلة التى دعت الى وضعها . ويجب على الافراد الذين تتوافر لديهم المهارة فى تعليم الكبار أن يستخدموا معلوماتهم الاجتماعية والتاريخية والنفسية والتربوية للكشف عن أهداف المجتمع وعن سلوك الكبار الذين يتألف منهم هذا المجتمع . وان فى ادراك هاتين المسألتين ما يساعد على وضع برامج صحيحة لتعليم الكبار كما يعين على تقدم الافراد الناضجين .

ومربو الكبار يحتاجون الى تدريب جيد فى هذا الميدان ليعالجوا بطريقة ناجحة المشكلات المتعددة التى تكتنف عملية تعليم الكبار . وما دام الهدف من تعليمهم هو مساعدتهم على النمو والنضج والكشف عما لديهم من الامكانيات وتنميتها ، فيجب أن تعنى عملية تربيتهم بالكشف عن الوسائل التى تحقق هذه الاهداف ، وتيسر الوان التعليم التى تشبع حاجاتهم .

وحتى يكون تعليم الكبار مثمرا ، فيجب أن يتم فى اطار اهتمامات المجتمع ، كما يجب أن يهيىء الفرصة لزيادة تنوير المواطنين من النواحى الروحية والسياسية والمهنية والثقافية ، ويجب أيضا أن يعيننا أثناء نضالنا نحو الكمال والنضج على معرفة ما اكتنف ما ضينا من أحداث وما ينطوى عليه حاضرنا من هذه الاحداث ، وأن يساير ركب الحياة المتغيرة . ويمكن لتعليم الكبار أن يحقق ذلك بطرق متعددة منها : المناهج ، وحلقات الدرس والموسيقى ، والمحاضرات ، والرحلات ، والمعارض . ويجب الا تستنفد النواحى المتعددة لنشاط المدارس فى النضال من اجل الحصول على شهادة او درجة أو دبلوم ، فمثل هذا النضال فى كثير من الاحوال يتعارض مع النضج ، اذ ينمى القلق ويغرس فى النفس الغرور ، وانما يجب أن يستنفد هذا المجهود فى تعلم الحياة فى المجتمع الواسع والعمل على تقدم هذا المجتمع والمساهمة فى ذلك مساهمة فعالة . واعتناق هذه الاهداف يؤدى الى تخطيط برامج تعليم الكبار وتطبيقها بصورة تعين الدارسين على تحمل جانب كبير من تبعة النشاط الفردى والجماعى ، كما تعينهم على تنمية القدرات التى تساعد على الاختيار الواعى ، وعلى حل المشكلات الدقيقة المتعلقة بالاسهام فى تقدم المجتمع بوصفه بناء فريدا فى بيئة جماعية .

هذه الاهداف الحيوية تتحقق اذا ما درست مواد التعليم لا كغرض فى ذاتها ، بل باعتبارها جزءا فى كل متكامل يعين على تحقيق حياة كاملة .

والتعليم المستمر لاعداد المواطن يجب ان يكون من الامور التى تهم كل بلد من البلاد بصورة اساسية ، ومن الممكن أن توجه برامجه بطبيعة الحال نحو تحرير المواطن من الناحيتين العقلية والروحية ، أو أن يتولى أمر هذه البرامج الذين يؤمنون بأن الحقيقة كلها قد كشفت نهائيا ، وبالتالى فان أى اجراء تربوى يتضمن — الى حد كبير — التزام نمط موحد مرسوم من قبل ويهدف الى تخليد هذه العقيدة . ولكن مهما يكن من أمر فليس ثمة نشاط اقوى أثرا فى تحرير الناس واستعبادهم من تعليم الكبار .

وبرامج تعليم الكبار التى يطبقها المعلمون الذين تعوزهم الخبرة وينقصهم التدريب يتوافر معها دائما حسن النية ، ولكنها دائما تكون تافهة الغرض ضعيفة التوجيه لدرجة يصبح ضررها أكثر من نفعها . وفى كثير من الحالات لا تلقى العوامل التاريخية والجغرافية والنفسية والاجتماعية الا قليلا من الاهتمام ، بل كثيرا ما تهمل هذه العوامل مع انها هى التى تقر طبيعة اى

مشكلة وتحددها . ان استيفاء المشكلات بقصـــد الكشف عن الحاجات الحقيقية للدارسين كثيرا ما يكون نصيبه الاهمال ، يستوى فى ذلك ما يتصل بالحاجات المباشرة وغير المباشرة .

وكثيرا ما نجد ان البرامج التى توضع موضع التنفيذ دون أن يعد لها الموظفون المدربون ، ودون أن يوضع لها الاساس الذى يستند على الدراسة والتخطيط ، هذه البرامج لا تاتى بثمرة أكثر من شغل الناس دون ان تحقق هدفا بنائيا يذكر . ويجب الا يفسر هذا الكلام على أن البرامج الهادفـــة المستمرة هى وحدها التى ترتبط بالدراسات العملية ، فالغناء والموسيقى والشعر والتمثيل كلها برامج هادفة ترمى الى انماء الطاقات البشرية ، مثلها فى ذلك مثل الرياضيات أو العلوم السياسية أو اعمال التجارة ، وان كان لكل خاصية معينة . الا ان المربى الماهر يجب أن يعرف متى ولماذا يستخدم كل مادة فى البناء الكلى بما قد يساعد على انطلاق النشاط الابداعى والقدرات الكامنة فى الجنس البشرى .

والجامعة بطبيعة عملها مؤسسة يمكنها أن تقدم مساعدات ذات شان فى تعليم الكبار وخاصة فى اعداد الفنيين الذين يحتاج اليهم هذا النوع من التعليم ، وكذلك فى مجال الابحاث الضرورية التى تقتضى مزيدا من الدقة لفهم حاجات الدارسين . والمجالات الآتية ، قليل من كثير — مما يحتاج الى الدراسة الدقيقة ، ونحن نذكرها على سبيل المثال لا الحصر :

— العوامل التى تسهم فى حفز الكبار على التعلم .

— الربط بين تعليم الكبار وحياتهم السياسية .

— طبيعة تعلم الكبار .

— أساليب تعليم الكبار .

— طبيعة اعداد القادة من غير الفنيين لتعليم الكبار ، والغرض منه .

— احتياجات المؤسسات السياسية والدينية والثقافية والمهنية وارتباطها بحاجات الدارسين .

— اساليب استنهاض الكبار للاستجابة الى التعليم المستمر .

— رفع مستوى المدرسين المؤهلين وكذلك القادة المشتغلين بتعليم الكبار .

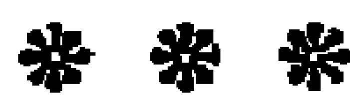
— تطبيق مناهج تعليم الكبار فى مؤسسات معينة كالكنائس والمستشفيات والمصانع والمزارع والمكتبات .

هذه مجالات مهمة يستطيع فيها تعليم الكبار أن يسهم بمزيد من الكفاية والفائدة التي تعود على الفرد والجماعة . والجامعة بتقاليدها المعروفة ومنحها الدراسية ومواردها الكبيرة هي المكان الصالح الذى ينبغى أن يسهم فى هذا العمل . ولا شك أن دراسة المشكلات المشار اليها وحلها حلا جزئيا على الاقل يتطلب احاطة بالحقائق التى تنطوى عليها كثير من العلوم . فعلم الاجتماع وعلم النفس ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والفلسفة ، والتربية كلها تعتبر مجالات ضرورية للتعلم تعين على فحص المشكلات المتعلقة بتعليم الكبار .

والمربى الكفء الذى يعمل فى ميدان تعليم الكبار يجب أن يلم بدرجة ما بهذه العلوم ، ويجب أن يكون قادرا على تطبيق معلوماته هذه فى الكشف عن الحقائق التى تتصل بتعليم الكبار . وكثيرا ما يشرف على تعليم الكبار أشخاص لا يتمتعون الا بقدر ضئيل من التأهيل المهنى الضرورى . ويؤمن الكتب ايمانا ثابتا بأن برامج تعليم الكبار فى أى بلد من البلاد ، اذا وضعت فى أيد تعوزها الخبرة أو ينقصها التدريب فانها تكون عديمة الجدوى ، وقد تؤدى الى كارثة فى النواحى الثقافية والسياسية والروحية ، مثلها فى ذلك مثل البلاد التى تكل شئونها الصحية الى جماعة من الناس تهتم بالمشكلات الصحية ولكنها لم تبلغ درجة من الكفاية تمكنها من ممارسة هذا العمل ، فمثل هؤلاء لا يمكن أن نأتمنهم على صحة الناس لمجرد أنهم يهتمون بها .

ان مربى الكبار لفى حاجة الى تدريب دقيق فى ميادين المعرفة المتزايدة الاتساع ، كما أنه فى حاجة أيضا الى أساس علمى فى المجالات ذات الصلة الوثيقة بتعليم الكبار كعلم النفس والاجتماع والتاريخ والجغرافيا والفلسفة هذا فضلا عن حاجته الى تعرف طريقة استخدام هذه الدراسات المتعددة فى التخطيط والتنظيم والتطبيق والتقييم المتصل بتجارب تعليم الكبار .

وتستطيع الجامعة أن تضع برامج للدراسات عليا فى تعليم الكبار ، والقيام بالابحاث التى تدعو اليها الحاجة الملحة ، وبذلك تؤدى للوطن والمجتمع خدمات من نوع جديد يفيد منها فى نضاله الموصول ضد الجهل والحرمان .



تدريس الأمم المتحدة

للاستاذ نجيب يوسف بدوى
مدير قسم اليونسكو المساعد
بوزارة التربية والتعليم المركزية

لا تستطيع الامم المتحدة أن تقوم برسالتها وتحقق الآمال التى تعلقت بها والاغراض التى أنشئت من اجلها ؛ الا اذا لقيت من جماهير الشعوب الفهم والاهتمام والتأييد . وأساس هذا الفهم يجب أن يبنى فى المدرسة . وقد أدركت الجمعية العامة للامم المتحدة ذلك حين ناشدت الدول الاعضاء بها منذ عام ١٩٥٧ تشجيع تدريس الامم المتحدة ومنظماتها المتخصصة فى مدارسها . واستجابت معظم الدول الى هذه الدعوة ، وادخلت تدريس هذا الموضوع ضمن مناهجها المقررة ، وقدمت تقارير دورية الى الامم المتحدة ومنظمة اليونسكو عن مدى اهتمامها بتدريس هذا الموضوع فى مدارسها . كما أصبحت دراسة الامم المتحدة جزءا لا يتجزأ من برامج المدارس المشتركة فى مشروع التربية من أجل التفاهم الدولى .

ودراسة الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة المتفرعة منها من الموضوعات المقررة فى مدارسنا فى منهج التربية القومية لكل من الصف السادس فى المدارس الابتدائية ، والصف الثالث للمدارس الاعدادية . وتشير تقارير معظم الدول الى اهتمامها بتنفيذ البرامج الخاصة بتدريس الامم المتحدة فى المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين . وتبين هذه التقارير أن معظم المدارس عنيت بتدريس الامم المتحدة من واقع المناهج المقررة فى التاريخ بصفة خاصة . ويمكن أن تترابط حول هذا الموضوع أجزاء من مختلف المواد الدراسية . غير أن العمل الاساسى فيها يكون ضمن مناهج التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والمجتمع ، وفى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة .

وتختلف طرق تدريس الامم المتحدة فى مختلف مراحل التعليم . ولا شك أن هذا الموضوع فوق مستوى ادراك الاطفال فى السنوات الاولى من المرحلة الابتدائية . ولذلك يكتفى فى هذه المرحلة المبكرة بتوجيه اهتمام الاطفال الى حياة أبناء الشعوب الاخرى والعابهم وقصصهم وأغانيهم ورقصاتهم وعاداتهم بقصد تنمية اتجاهات التفاهم والصداقة نحوهم .

وبما ان مدة التعليم الابتدائى تنتهى فى معظم الدول فى سن يتراوح بين

الثانية عشرة والثالثة عشرة ، وبما أن نسبة كبيرة من اطفال العالم تكتفى بهذا القدر من التعليم الالزامى ولا يتـــاح لها فرصة مواصلة التعليم الى المراحل التالية ، فقد ظهرت الحاجة الى تدريس أهداف الامم المتحـــدة ومبادئها وأعمالها فى السنوات الاخيرة من هذه المرحلة وتوفير المادة البسيطة والطريقة المناسبة لهذا المستوى .

ومن الطرق التى جربت فى تدريس المنظمات المتخصصة المتفرعة من الامم المتحدة فى السنوات الاخيرة من المرحلة الابتدائية ، البـدء بدراسة المؤسسات المحلية والقومية المعنية بشئون الصحة والغذاء والزراعة والتربية والانتقال منها الى المنظمات الدولية المعنية بنفس هذه الشئون على نطاق اوسع . ومثال ذلك الانتقال من دراسة مكتب البريد الى اتحـاد البريد العالمى . والانتقال من دراسة المستشفى المحلى ووزارة الصحة الى منظمة الصحة العالمية ، ومن مشكلات التموين والغذاء الى منظمة الاغذية والزراعة العالمية . ومعنى ذلك الانتقال من الخاص الى العام ، ومن المعـــلوم الى المجهول .

وموضوع الامم المتحدة من أصلح الموضوعات للمدارس الثانوية ، لانه يتفق مع مستوى قدرات الطلبة واتساع مداركهم فى هذه المرحلة ، ونزوعهم الى الاهتمام بالنواحى المثالية والفلسفية ولاهمية هذا الموضوع وضرورته لمواطن المستنير فى العصر الذى نعيش فيـــه . كما أن هذا الموضوع من انسب الموضوعات للدراسة بمعاهد المعلمين ، اذ أن نجاح تدريس هـذا الموضوع فى أى مرحلة من مراحل التعليم يتوقف على التدريب الذى يتلقاه معلمو هذه المرحلة . ويجب أن يدرس هذا الموضوع لطلاب المعلمين بنفس الطرق التى نطالبهم باتباعها فى تدريسه لتلاميذهم بعـــد التخرج . وقد اطلعت على الموضوعات المقررة فى مناهج المواد الاجتماعية الجديدة للمدارس الثانوية ومعاهد المعلمين ، فلم أجد من بينها هذا الموضوع . واذا جاز لنا أن نكتفى بتدريس الامم المتحـــدة فى المدارس الاعدادية بدلا من المدارس الثانوية ، فلا يجوز اغفال تدريس هذا الموضوع فى معاهد المعلمين .

وهناك طريقتان لتدريس الامم المتحدة لطلاب المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين . وهاتان الطريقتان هما : الطريقة التاريخية ، والطريقة الوظيفية .

الطريقة التاريخية :

تعنى هذه الطريقة بتتبع المراحل والخطوات التى مر بها تطور المنظمات الدولية من بدء الحركات التى تهدف الى الحرية والاصلاح الاجتماعى ، ومن

بين الموضوعات التى يمكن اختيارها فى هذه الدراسة التاريخية : قيم الحكم الديمقراطى ؛ الحركات الاشتراكية ؛ اتحادات التجارة ؛ عصبة الامم ؛ كفاح الشعوب من أجل الاستقلال وحق تقرير المصير .. ويلاحظ أن الخطوات والمراحل التى مرت بها فكرة الامم المتحدة ، والتى أدت الى ظهورها الى حيز الوجود فى عام ١٩٤٥ ؛ هى نفس الخطوات والمراحل التى مرت بها فكرة حقوق الانسان والتى أدت الى ظهور الاعلان العالمى لحقوق الانسان فى ١٠ ديسمبر عام ١٩٤٨ .

ومن الاخطاء الشائعة الاعتقاد بأن الامم المتحدة بمثابة حكومة عالمية ؛ وان فى وسعها أن تفرض سياستها على الدول ذات السيادة أو تتدخل فى شئونها . والحقيقة ان الامم المتحدة ليست دولة عالمية ، وليست بديلا للدول الوطنية . كما أنها لا تنقص من السيادة القومية لهذه الدول . وانما هى بمثابة مركز لتنسيق جهود الامم وتوجيهها نحو ادراك غايات مشتركة هى السلم والعدالة والرخاء الاقتصادى والاجتماعى .

وتعنى الطريقة التاريخية كذلك بتتبع نشـــأة المنظمات المتخصصة المتفرعة من الامم المتحدة مثل : منظمة التربية والعلوم والثقافة ، ومنظمة الصحة العالمية ، ومنظمة الاغذية والزراعة ، ومنظمة العمل الدولية ، واتحاد البريد الدولى ، ومحكمة العدل الدولية ، والبنك الدولى للانشاء والتعمير .

ويجب أن تؤدى هذه الدراسة التاريخية الى دراسة أعمال هيئة الامم المتحدة ومنظماتها المتخصصة ، بحيث تقوم هذه الدراسة على أســـاس الحقائق الموضوعية . فما ينبغى قط أن نعمد الى اخفاء عيـــوبها واظهار محاسنها . فليست الامم المتحدة معصومة من الخطأ أو خاليـــة من كل عيب . ولا بد من ذكر هذه الاخطاء وابراز المواقف التى تنكرت فيها لمبادئها وميثاقها ، مثل موقفها من مشكلة العـــدوان على فلسطين عام ١٩٤٨ ؛ والفشل الذى تلاقيه فى الوقت الحاضر فى الكونغو . ومن ناحيـــة أخرى يجب ان يفهم التلاميذ انها خطوة من أعظم الخطوات التى أقدم عليها الانسان بعد جهاد طويل قام به لينشأ اداة صالحة تكفل نشر السلام ورفاهيـــة الشعوب . ومهما كانت مواطن الضعف التى قد تبـــدو فى الامم المتحدة ومنظماتها ، فانها تعتبر حلقة فى سلسلة المحاولات التى بذلها الانســـان فى سبيل التفاهم الدولى ، وابعاد شبح الحرب ، وتعزيز الايمـــان بحقوق الانسان ، واقامة العدل ، وضمان الحرية ، وتيسير التقـــدم الاجتماعى ؛ وتأمين مستويات معيشة أفضل للجميع .

الطريقة الوظيفية :

تعنى هذه الطريقة بدراسة اعمال الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة وجهودها فى معالجة المشكلات الدولية المعاصرة . ويختار لهذا الغرض بعض هذه المشكلات لدراستها ومعرفة أسبابها ومدى تشابهها فى مختلف الدول . فلكى يفهم التلاميذ لماذا انشئت هيئة الامم المتحدة ، وكيف تقوم بالمهام التى أسندت اليها ، لا بد لهم من معرفة الحاجات الضرورية التى حددت نظامها الاساسى ووظيفتها واهدافها . فالمشكلات التى تواجهها حقيقية وملحة . وكثير من هذه المشكلات ماثلة ويسمع عنها التلاميذ فى المذياع أو يقراون عنها فى الصحف . وبدراسة هذه المشكلات سيشعر التلاميذ بأهمية هذه الهيئة الدولية فى المحافظة على السلم ، وحل المنازعات بين الدول بالوسائل السلمية ، وجهود المنظمات المتخصصة فى مكافحة المرض ، والمحافظة على موارد الثروة وتحسين طرق الزراعة ، ومكافحة الامية ، وتنظيم النقل الجوى ، وجهودها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وحاجة الدول الحديثة النمو الى الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة فى انجاز المشروعات التى لا تستطيع أن تنهض بها بمفردها ، وضرورة تقوية أواصر الصداقة والتعاون الودى بين مختلف الشعوب والعمل الايجابى للتغلب على المصاعب والمشكلات التى تعترض تقدم الامم واستغلال مواردها لرفاهية شعوبها .

وبما ان برامج أعمال الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة تقتصر عادة على اقليم محدد أو مجموعة من الدول ، فقد وجد المدرسون أن دراسة اقليم خاص يثير اهتمام التلاميذ ويبين بوضوح أعمال هيئة الامم المتحدة أكثر مما تبينه محاولة معرفة أعمالها فى العالم . ويختار لهذا الفرض اقليم معين مثل جنوب شرق آسيا أو شمال غرب اوربا أو مجموعة من الدول تربطها صلات الجوار أو اللغة أو الثقافة المشتركة ، كالدول العربية أو الدول الافريقية أو دول أمريكا الوسطى ، وتدرس فيها مشكلة أواكثرمن المشكلات العالميةالمعاصرة مثل مشكلةالسكان أو الانتاج أو الغذاء أو الصحة أو التجارة أو طرق المحافظة على موارد الثروة ، الامر الذى يبين كيف تواجه الدول المختلفة مشكلات متشابهة ، وحاجة هذه الدول الى التعاون لمواجهة هذه المشكلات وتحقيق المصالح المشتركة كما يبين مظاهر التعاون الدولى فى حل المشكلات المتشابهة فى مختلف الدول ، واهمية الجهود التى تقوم بها هيئة الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة المتفرعة منها .

والدراسة الاقليمية مكملة للدراسة التاريخية ، ولا تغنى احداهما عن الاخرى . فلا قيمة للمقدمة التاريخية اذا لم تؤد الى دراسة المشكلات التى تعالجها الامم المتحدة والوكالات المتخصصة فى اقاليم خاصة . كما أن فهم طبيعة هذه المشكلات ووظائف المنظمات التى تعالجها لا يتأتى الا بعد دراسة أصولها التاريخية . فالتاريخ فى هذه الحالة يمهد للجغرافية . والطريقة الوظيفية هى فى صميمها طريقة جغرافية . وعلى هذا فان تدريس الامم المتحدة يكون ضمن مناهج التاريخ والجغرافية .

النشاط المدرسى :

فى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة مجال كبير لتعريف التلاميذ بأهداف الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة وجهودها فى معالجة المشكلات المعاصرة ، ومن أنواع هذا النشاط :

١ ــ عرض أفلام سينمائية عن أعمال الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة .

٢ ــ تنظيم محاضرات وأحاديث عن أغراض الامم المتحدة وأعمالها . واقامة ندوات تناقش فيها المشكلات الدولية .

٣ ــ تبادل المراسلات بين تلاميذ المدارس فى مختلف الدول . وتبادل الصور والطوابع والهدايا واللعب وصحف المدارس .

٤ ــ دعوة زائرين من الملمين بشئون الامم المتحدة لالقاء أحاديث يعقبها أسئلة يوجهها التلاميذ الى الزائرين .

٥ ــ اعداد لوحة للانباء توضع فى مكان ظاهر من فناء المدرسة . وتعرض فيها الصور والخرائط واللوحات وقصاصات من الصحف والمجلات .

٦ ــ تنظيم مسابقة يشترك فيها تلاميذ المدرسة بكتابة موضوعات عن الامم المتحدة ويمنح الفائزون مكافآت تشجيعية . وتنشر الموضوعات الفائزة فى صحيفة المدرسة .

٧ ــ تخصيص ركن فى المكتبة المدرسية لمطبوعات الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة ونشراتها .

٨ ــ تنظيم معرض تعرض فيه أعلام الدول وطوابعها والصور والملصقات والنشرات والمطبوعات التى تصدرها الامم المتحدة .

٩ ـ الاحتفال بيوم الامم المتحدة فى ٢٤ أكتوبر من كل عام ــ وهو تاريخ توقيع ميثاق الامم المتحدة بسان فرنسسكو ــ ووضع برنامج حافل لهذا الغرض يشتمل على كثير من مظاهر النشاط سالفة الذكر .

١٠ـ تكوين ناد أو « جماعة الامم المتحدة » بالمدرسة ضمن جمعيات النشاط المدرسى لتشرف على تنظيم النشاط سالف الذكر ، لتعريفه التلاميذ بالامم المتحدة وشئون العالم .

* * *

المؤتمرات الدولية

تقرير عن الحلقة الدراسية لبحث شئون التغذية المدرسية بامريكا الجنوبية (١)

كان الهدف من عقد الحلقة الدراسية فى مدينة باجوتا بكولومبيا من ٢٧ اكتوبر الى ٨ نوفمبر سنة ١٩٥٨ هو بحث شئون التغذية المدرسية ومشكلاتها . وقد حضر هذه الحلقة ٢٦ ممثلا عن دول امريكا الجنوبية العشر كان من بينهم الاطباء والمربون ووزراء الصحة والتربية .

اهداف برامج التغذية المدرسية :

ثبت من المناقشات التى دارت فى هذه الحلقة انه يجب تخطيط البرامج الموضوعة للتغذية المدرسية بعناية تامة ، وتعيين الاهداف المطلوب تحقيقها من وراء تطبيق هذه البرامج بحيث تتلاءم مع حاجات صغار التلاميذ . على أن يؤخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية والاقتصادية والانتاجية فى هذا التخطيط . وقد ظهر أن برامج التغذية التى نفذت منذ أعوام قليلة فى كثير من البلدان كانت تهدف الى تغذية الاطفال الذين ينتمون الى عائلات قليلة الدخل فتيسر لهم غذاء صحيا متكاملا . الا أن المناقشات التى دارت خلال هذه الحلقة أثبتت أن الوجبات المدرسية لا تعتبر وسيلة لتعويض النقص الغذائى فى المنزل فحسب بل ان لها أثرا فعالا فى العملية التعليمية التى تتصل اتصالا وثيقا بعملية نمو الاطفال . فان تغذية الاطفال بالغذاء الصحى الغنى بالبروتينات والفيتامينات والعناصر العضوية يتصل اتصالا مباشرا بتحسين صحتهم مما يؤدى الى رفع مستواهم التحصيلى. ويجب أن ننظر الى هذا الاثر التربوى كهدف هام تحققه برامج التغذية .

ثبت أن برامج التغذية المدرسية تطبق بالصور الآتية :

١ ــ وجبات خفيفة .

٢ ــ وجبات غذائية كاملة .

٣ ــ الوجبتين معا .

ويجب أن يكون اختيار أى نظام من هذه الانظمة مبنيا على الموارد الموجودة فعلا وأن يحقق فى النهاية الهدف من تطبيقه . على أن يتحكم فى هذا الاختيار مراعاة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية القائمة فى المجتمع وبين العائلات . وقد وجد أن نظام الوجبات الخفيفة يمكن تعميمه على نطاق واسع وذلك لسهولة تحضير هذه الوجبات ورخص تكاليفها الا أننا

---

(١) اعداد الاستاذ محمد خيرى حربى والاستاذ محمد توفيق خفاجى « مركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة »

مع ذلك يجب الا نغفل من اهمية نظام الوجبات الكاملة لان أثرها التعليمى اقوى واعم . لذلك يجب الاخذ بها متى سمحت الامكانيات المالية ، ومـع انه من الافضل تعميم هذه البرامج على كل الاطفال الموجودين فى المدارس الا أن ذلك يصعب تنفيذه لعدة اسباب اهمها الصعوبات المالية . لذلك فلا مفر امامنا من تطبيقه على مجموعات معينة بحيث لا تقتصر هذه البرامج على المدن ولكن يجب أن تتعداها الى خدمة المناطق الريفية ويراعى فى هـذه الحالة تقديم النظام المناسب للجماعـة التى سيطبق عليها على أسـاس دراسة ظروفها الاجتماعية والاقتصادية بالاضـافة الى حاجة الاطفال فى هذه المنطقة الى نوع معين من الغذاء . وتخطيط هـذه البرامج يجب أن يراعى فيه امتدادها لفترات طويلة وتطورها مع تطور حاجات المجتمع . وهناك ناحية يجب أن نوليها عنايتنا وهى استمرار هذه البرامج الغذائية فى تقديم خدماتها أثناء العطلات لان توقفها فى هذه الفترة يقلل من فائدتها ويحد من أهميتها ويمكن ضمان ذلك عن طريق تنظيم المعسكرات والمخيمات أثناء العطلات على شاطىء البحر و فى الجبال ويفضل هنا الاطفال الذين كان يطبق عليهم خلال دراستهم برنامج غذائى قائم على الوجبات الخفيفة لانهم فى هذه الحالة يستفيدون من النظام الغذائى الكامل المقدم فى المعسكرات كما يمكن تأسيس نوادى تقـدم للاطفال وجبات كاملة أو خفيفـة أثناء ممارستهم للتمرينات الرياضية أو أنواع النشاط الثقـافى المختلف ابان العطلات وقد أوجزت اللجنة توصياتها فى هذا الشأن فيما يلى :

١ ــ تقدم المعونة الدولية العاجلة من الالبان الجافة للدول التى لا يكفى انتاجها من الالبان حاجتها خصوصا اذا عجز هذا الانتاج عن سـد حاجة صغار التلاميذ .

٢ ــ لا يسمح للمعـونات الدوليـة العاجلة بأن تؤثر على الانتاج المحلى للالبان فتؤدى الى اهماله أو عدم العناية به .

٣ ــ يجب أن تتولى الوكالات الدولية عملية توزيع الالبان المستوردة على صغار التلاميذ حتى تضمن حسن توزيعها .

اسس برامج الانتاج الغذائية :

النظم الحالية للتغذية المدرسية لا تستفيد استفادة كافية من كميات الغذاء المنتجة محليا وذلك يرجع الى قلتها أو عدم حصرها أو سوء توزيعها. فبعض الدول تصدر للخارج كميات كبيرة من المنتجات الحيوانية مع ان أسواقها المحلية فى أمس الحاجة اليها . لذلك فانه من الواجب على الدول أن تخطط انتاجها الزراعى والحيوانى بحيث يكفى مطالب الناس عموما والاطفال خصوصا وأن تعد برامجها المدرسية على أساس امكانيات هـذا الانتاج . ذلك لانه ثبت ان أفضل حل لمشكلات التغذية هو زيادة الانتاج القومى بحيث يحل تدريجيا محل الاغذية المستوردة على أن تكون الزيادة فى هذا الانتاج فى نفس أنواع الاغذية المستوردة أو فى أنواع معادلة لها من ناحية القيمة الغذائية .

فى أثناء رسم سياسة للانتاج الغـذائى يجب العناية بتوفير المنتجات الحيوانية (لبن ــ لحم ــ بيض ــ سمك) لان الحصول عليها الآن صعب فى الغالب لارتفاع ثمنها مع أن النقص فيها مضر بالصحة خصوصا بالنسبة للاطفال . لذلك يجب العناية بزيادة انتاج الاسماك سواء منها المحفوظ أو المجفف أو المملح لانهامصدر مهم للبروتين . وقد لوحظ أن اللحوم بكافة انواعها قليلة الاستعمال فى نظم التغذية المدرسية لارتفاع أسعارها فيجب أيضا العمل على الاكثار من انتاجها وتوزيعها ، وينطبق هذا أيضا على انتاج البيض الذى يقل استعماله فى البرامج المذكورة . ومجمل القول انه يجب التوسع فىانتاج هذه المواد الغذائية لقيمتها الحيوية المرتفعة . وقد لوحظ أنه يجب تخطيط برامج بعيدة المدى للانتاج الغذائى حتى يكون لها اثر فعال فى امداد السوق بحاجته من المنتجات الحيوانية فتصبح فىمتناول المستهلك العادى . الا انه يجب علينا الا ننتظر نتائج هذه البرامج حتى تتضح نتائجها فى المستقبل بل يجب الاعتماد على مصادر أخرى موجودة للبروتين كالبقول مثلا التى ثبت أنها تحل محل منتجات الحيوان فى هذا المجال ولو الى حد معين . وعلى ذلك فان التوسع فى انتاج وتوزيع البقول مهم للغاية حيث انه يساهم أيضا فى تحقيق برامج التغذية المدرسية فى البلاد التى تعانى نقصا فى منتجات الحيوان . كذلك فان العناية بانتاج الخضروات والفواكه مهم لاحتوائها على الفيتامينات والمعدنيات ولانها أيضا تفيد صغار التلاميذ لاحتوائها على فيتامين أ ، ج والكالسيوم . كذلك يجب العناية بانتاج الاغذية المولدة للطاقة . وفى البلاد التى لا تتوفر بها الاغذية الوقائية يجب على الدولة أن تتوسـع فى زراعة نباتات تحتوى على نفس القيمة الغذائية . ولهـذا السبب اهتمت بعض البلدان بزراعة فول الصويا لاحتوائه على البروتين كما استحدثت طرق جديدة سهلة لاعداد اطعمة منها لاستخدامها فى برامج التغذية المدرسية . كما ان دقيق السمك مفيد لامداد الجسم بالبروتين بالاضافة الى سهولة حفظه ونقله وتشكيله . وقد وجد أنه بالرغم من أن بروتينات الخضروات لا تؤدى الى تواجد الاحماض الامينية فى الجسم فانه يمكن سد هذا النقص بخلطها بمواد أخرى . لذلك فان جـودة الوجبات تتوقف على التنوع فى تقديم الخضروات بها لانها تكمل بعضها البعض من ناحية القيمة الغذائية لذلك فان مزيجا من الخضروات يعتبر ذا قيمـة حيوية عالية علاوة على انه قليل التكاليف ويسهل اعـداده لنظم التغذية المدرسية . وقد قدم العلم الحديث الينا فيتامينات رخيصة الثمن يمكن اضافتها الى المواد الغذائية لرفع قيمتها . وقد لجأت كثير من البلدان الى هذه الطريقة لرفع قيمة الدقيق والارز الغذائية فأضافت اليها فيتامين « ب » المركب والعناصر المعدنية . كما أضيف دقيق فول الصويا واللبن المجفف الى الخبز لرفع قيمته الغذائية .

واختيار أنواع الاغذية التى تقدم فى نظم التغـذية المدرسية يتوقف على الطريقة او الصورة التى سيسير عليها البرنامج . فاذا كان قائما على اساس تقديم وجبات كاملة للتلاميذ فيجب استعمال الاغذية الوقائية حتى

تفيدهم صحيا ويلمسوا اثرها فيخلق لديهم التعود على تناول اغذية ذات قيمة حيوية مرتفعة . اما اذا كان البرنامج يسير على أساس تقديم وجبات خفيفة فلا مفر من استعمال انواع من هذه الاغذية كزيوت الحبوب ودقيق السمك . الا أن هذه الاغذية المستحدثة تثير امامنا مشكلة هامة وهي مدى اقبال صغار التلاميذ على تناولها . ويجب في هذه الحالة اجراء اختبارات مختلفة لمعرفة هذه الناحية وتفضيل الانواع التي يقبل عليها التلاميذ .

وقد اوصت اللجنة في هذا الشأن بما يلي :

١ – يجب أن تعتمد الحكومات على مواردها المحلية في تخطيط سياستها الغذائية وتطوير هـذه السياسة بما يتفق مع حاجة الاطفال ومع برامج التغذية المدرسية المطبقة مع اللجوء الى معونة الهيئات الدولية كحل مؤقت لضمان سير هذه البرامج وذلك حتى تصل الدولة الى درجة الاكتفاء الذاتي من الغذاء .

٢ – يجب أن توجه العناية الى زيادة الانتاج الحيواني ومنتجات الالبـان لاهميتها في تغذية الاطفال .

٣ – يجب أن تزداد العناية بزراعـة الخضروات ذات القيمـة الحيوية المرتفعة كالبقول .

٤ – يجب أن تزداد العناية ببعض الاغذية ذات القيمة الغذائية المرتفعة مثل فول الصويا وكذلك بالاغذية المصنفة كدقيق السمك ومزيج الخضروات وادخالها في برامج التغذية المدرسية .

٥ – على هيئتي الزراعة والتغذية وهيئة اغاثة الاطفال متابعة جهـودها لتطوير صناعة الالبان ورفع مستوى المعيشة في المناطق الريفية في الدول المختلفة .

٦ – على هيئة الزراعة والتغذية اختبار أثر تقديم الاغذية الجديدة السابق ذكرها في برامج التغذية المدرسية .

يجب على برامج التغذية المدرسية أن تشارك في المشاريع المحليـة لتطوير الانتاج الغذائي . وتستخدم في هذا الغرض الحدائق الموجودة في المدارس فهي من ناحية تمدنا بكميات ولو بسيطة من الاغذية ومن ناحية أخرى تدرب الاطفال على التربية الغذائية الصحيحة . وتخطيط هـذه الحدائق والعناية بها يجب أن يشترك فيه التلاميذ والمدرسون بالتعـاون مع الخبراء والفنيين واعضاء المجتمع المحلي متى أمكن ذلك . وقبل البدء في مثل هذا المشروع يجب الاعداد له من عدة نواح ، فنحدد اهدافه ونعد الحديقة او المزرعة ونقدر حجمها وما يمكن أن تنتجه وكيفية امدادها بالماء والطـرق الفنيـة التي ستتبع في زراعتها والايدي العاملة اللازمة ونوع المحاصيل التي ستزرع والآلات التي ستستخدم والحيوانات التي ستربى والمخصبات التي ستستعمل وامكانيات التطـوير لهذا المشروع . على أن نستفيد من الخبرة التي سنحصل عليها من هذا العمل في نشر هذه الحدائق في المنطقة او الاقليم . وهناك ناحية يجب الا نغفل عنها وهي ربط هـذه الجهود مع برامج التربيـة في المدارس بمختلف فروعها (العلوم الطبيعية

والاجتماعية ... الخ) ويا حبذا لو اصبحت حدائق المدارس مصدرا يزود المدرسة بعناصر الوجبات الخفيفة وتشجيع هذه العملية بتوزيع الجوائز على المتازين فى رعاية الحدائق الا ان هذه العملية يجب الا تطغى على العمل المدرسي اليومى للتلميذ . كما يجب أيضا الا تقتصر العناية بالحدائق على فترات الدراسة بل تشمل الاجازات أيضا . وقد اوصت الحلقة فى هذا الشأن بما يلى :

١ ـ يجب أن تهدف برامج الثقافة الغذائية الى تطوير زراعة الحدائق فى المدرسة والمجتمع المحلى .

٢ ـ يجب أن تخطط الحدائق المدرسية بواسطة هيئة مدربة من الخبراء حتى تؤدى الى أحسن النتائج .

٣ ـ ويجب أن يعمل هذا المشروع على تطوير نمو المحاصيل وتربية الحيوانات المساعدة للفلاح ويشترك فى هذا العمل أعضاء المجتمع المحلى واطفال المدارس . وتستخدم نتائج هذه العملية فى تطوير الانتاج الغذائى المحلى وتربية الحيوانات .

٤ ـ يهتم هذا المشروع بزراعة المحاصيل المحلية والعناية بأنواع الحيوانات الموجودة فعلا فى البيئة لان ذلك يؤدى الى تطوير النظام الغذائى المحلى .

٥ ـ يجب أن تدخل العناية بالحدائق والمزارع ضمن السياسة العامة لتطوير المستوى الغذائى وخصوصا فى الريف .

٦ ـ على الحكومات أن تراقب سير هذه المشاريع وتعمل على تطورها بتقديم المساعدات المادية والفنية اللازمة وتشجيع التلاميذ والاهالى على بذل الجهود للنهوض بها .

أثر التربية فى رفع مستوى التغذية :

ان لسوء التغذية آثارا سيئة على الاطفال فعلاوة على اضرارها بصحتهم فانها تعوقهم عن مواصلة دراستهم بالصورة المطلوبة . وبرامج التغذية المدرسية يجب أن تواجه هذا الموقف بامداد الاطفال بالغذاء الصحي المناسب وتعودهم على الانظمة الغذائية الصحيحة . ويجب على المدارس والمؤسسات المعنية بشئون التغذية ان توحد جهودها وتوجهها للقضاء على عوامل سوء التغذية بدلا من العمل على علاج مخلفاتها . هذا بالاضافة الى اننا اذا لم نعمل على نشر وعى ثقافى غذائى صحيح بين أفراد المجتمع فان أثر برامج التغذية المدرسية سيكون محدودا فيجب علينا ان نقرن هذه البرامج باخرى تمد أفراد المجتمع بالاسس الصحيحة للوجبات الغذائية ومعلومات عن القيمة الحيوية للاغذية الموجودة حتى يتكون لديهم وعى صحي غذائى مناسب . وبرامج الثقافة الغذائية يجب أن تقوم بناء على دراسة الحالة الغذائية فى المنطقة أو الاقليم الذى تطبق فيه على أن نأخذ فى اعتبارنا أثناء تخطيط هذا البرنامج ما يلى :

١ ـ ان تكون جزءاً من البرنامج الثقافى العام وليست وحدة منفصلة عنه .

٢ ـ ان تكون قائمة على دراسة موارد الامة وامكانياتها الغذائية الحقيقية

٣ ـ أن تؤدى الى خلق عادات غذائية صحيحة .

٤ ـ أن تشارك كل قطاعات المجتمع فى الاقبال على هذه البرامج وتشجيعها حتى تضمن تحقيق أثرها الطيب .

ويمكن تحقيق كل ذلك بالطرق الآتية :

ا) يجب ان تثير تربية الاطفال بالمدارس اهتمامهم لمعرفة الاساس الغذائى الصحيح المناسب للجسم والقيمة الحيوية للاغذية المختلفة ووسائل حفظها وطهوها وطرق اعداد وجبات مغذية رخيصة التكاليف كما يجب ايضا ان يشارك الاطفال بمجهودهم فى زراعة حديقة المدرسة والعناية بالمطعم ، والالمام بطرق اعداد الوجبات المدرسية كما يجب ان نعمل على استغلال الدراسة اللغوية فى المدارس لوصف الاغذية المفيدة والعادات الغذائية الصحيحة .

ب) لا تقتصر جهودنا على المدرسة فقط لان هناك اطفالا فى المجتمع لم يدخلوها علاوة على ان التربية الصحيحة بمختلف انواعها تبدأ وتنمو فى المنزل وبرعاية الاسرة . لذلك يجب العمل على نشر الثقافة الغذائية الصحيحة بين افراد المجتمع عن طريق المحاضرات والندوات والعناية بتطوير حدائق الاسرة وارشاد ربات المنازل لخير الطرق لحفظ الاغذية وطهوها واعداد الوجبات المغذية الرخيصة التكاليف .

جـ) يجب ان تربط برامج الثقافة الغذائية فى المدرسة بمثيلاتها فى المجتمع فنعنى بنشر نتائج التقدم الذى احرزته برامج التغذية المدرسية حتى نضمن ادراك المجتمع لفوائدها وتشجيعه لها كما يجب أيضا ان نعقد الندوات والمحاضرات التى يشترك فيها التلاميذ والمدرسون والاباء لنشر الوعى الصحى الغذائى الصحيح حتى نضمن ان كل قطاعات المجتمع تشترك فى تقييم وتطوير هذه البرامج فتعم فائدتها . وقد اوصت الحلقة فى هذا الموضوع بما يلى :

١ ـ يجب ان تقوم المدرسة بنشر الوعى الثقافى فى المجتمع المحلى بمختلف الطرق .

٢ ـ يجب أن تعتمد برامج الثقافة الغذائية التى تنشر بين الاهالى على امكانيات كل منطقة والعادات الغذائية للاهالى .

٣ ـ لتنفيذ ذلك يجب ان تكون برامج الثقافة الغذائية جزء من منهج المدرسة وان يكون المدرس مسئولا عنها كما يجب ان يؤدى هذا ايضا الى تطوير العادات الغذائية وتحسينها على ان يشترك فى هذه العملية مع المدرسة كل قطاعات المجتمع المختلفة .

٤ ـ الاهتمام بالمناطق الريفية فى هذه العملية لانها احوج المناطق اليها . لذلك يجب اعداد المدرسين لنشر هذا النوع من الثقافة وقد رأت الحلقة اتباع ما يلى فى هذا الشأن :

اعداد دراسات للمدرسين تشمل ما يلى :

١ ــ دراسة جسم الانسان واثر سوء التغذية او تكاملها فيه .
٢ ــ كيفية جمع المعلومات لتكوين فكرة عن الحالة الغذائية فى منطقة من المناطق .
٣ ــ دراسات عن انتاج الغذاء واعداده فى الاقاليم المختلفة .
٤ ــ أسس الوجبات المناسبة للافراد والجماعات
٥ ــ علاقة الحالة للاسرة بمشاكل التغذية .
٦ ــ اعداد واستعمال وسائل الايضاح السمعية والبصرية المعينة على التدريس .

الا ان تدريب المدرسين قد اوجد مشكلة وهى كيفية تأهيلهم لهذا العمل وهم مشغولون بعملهم فى المدارس وقد رات الحاقة ان يكــون التدريب فى الاجازات على أن يتم هذا التدريب على ايدى متخصصين من الاطباء وخبراء التغذية والصحية .

كيفية اعداد معينات التدريس فى الثقافة الغذائية واستخدامها :

يمكننا ان نضمن استيعاب التلاميذ للثقافة الغذائية استيعابا صحيحا اذا جعلناهم يحصلون على خبراتهم فى هذا الموضــوع بالطرق العملية لان معلوماتهم فى هذه الحالة ستكون ثمرة لتجاربهم الخاصة . ويجب ان تؤيد الجانب العملى فى هذا الموضوع باعداد كتب عن الغذاء تكون فى متناول التلاميذ على ان تراجع هذه الكتب قبل استعمالها بواسطة الاخصائيين حتى لاتحتوى على معلومات خاطئة او مبهمة تضر بثقافة التلاميذ فى هذه الناحية والجانب العملى بهذه الدراسة يقوم على أساس ممارسة التلاميذ لنشاط عملى فى حديقة المدرسة وقاعات اعداد وتقديم الطعام بها على ان نعــد لهم وسائل الايضاح المناسبة لهذا النوع من التوجيه « الافلام ــ الراديو ــ المحاضرات اللصقات» وتستعمل هذه الاشياء تحت اشراف المدرس حتى نضمن حسن استخدامها ويمكن ان يشارك فى هذا المجهود الاطباء وعمال الزراعة وخبراء التغذية . وقد رؤى انه من الافضل أن يقوم التلاميذ والمدرسون باعــداد وسائل الايضاح البسيطة التى تتناسب مع موارد وامكانيات كل مدرســة بحيث تؤدى الى توضيح الفكرة المراد شرحها ويفضل فى هذا الشأن استشارة الاخصائيين عن عناصر الاغذية والعادات الغذائية السائدة . ويجب أن تعتمد وسائل الايضاح على الموارد المحلية لان ذلك يجعلها اكثر اتصالا بحياة الناس وبالمواد الغذائية الموجودة فى البيئة . وهذه الوسائل يمــكن انتاج الانواع البسيطة منها كماذكرنا فى المدارس ومراكز الخدمة الاجتماعية . اما الوسائل التى تحتاج الى جهد فنى فى صنعها واستعمالها كالافلام السينمائية والشرائح فانه يمكن الحصول عليها من البلدان التى لديها امكانيات لانتاج مثل هــذه الوسائل أو تخصص الدولة هيئة فنية لهذا الغرض . على أن وسائل نشر الوعى الغذائى الصحى وترقيته لا تقتصر على استخدام وسائل الايضــاح فحسب بل يجب ان يستعمل الى جانبها وسائل اخرى كعقد الاجتماعات

والندوات وتنظيم المحاضرات وتكوين المعسكرات التى تطبق فيها وسائل التغذية الصحيحة ليدرك الناس فائدتها ويحسوا بأثرها فنضمن بذلك مشاركة المجتمع فى هذه العملية وان يعمل على الاستفادة منها وتطويرها الى مستوى افضل دائما . وقد أوصت الحلقة فى هذا الشأن بما يلى :

١ ـ يجب على الهيئات التعليمية ان تهتم بالجانب العملى أثناء تخطيط برامج الثقافة الغذائية وذلك عن طريق استخدام نظم تغذية افضل فى الوجبات التى تقترحها وتطبيق وسائل احدث فى زراعة حدائقها واجراء اختبارات صحية وتقديم علاج مدرسي مناسب . على ان نهتم باعداد وسائل الايضاح المناسبة لهذه العملية .

٢ ـ مراجعة الكتب المدرسية التى تبحث فى التغذية وذلك عن طريق الاخصائيين فى هذه الناحية حتى نضمن سلامة معلوماتها .

٣ ـ يجب ان نقرن استعمال وسائل الايضاح بعقد اجتماعات وندوات لمناقشة الافكار التى تؤدى الى تحسين احوال المجتمع ونشر الوعى الثقافى الغذائى الصحى .

٤ ـ اعداد وسائل الايضاح محليا وبمواد بسيطة .

٥ ـ على الوكالات الدولية أن تقدم المساعدات المادية والفنية لاخراج وسائل الايضاح المطلوبة .

٦ ـ على منظمة الزراعة والاغذية الدولية جمع المعلومات اللازمة عن قيمة المواد الغذائية الاساسية واعداد وسائل ايضاح سمعية بصرية لاستعمالها على نطاق واسع فى مختلف البلدان .

تقييم برامج التغذية المدرسية :

ان عملية تقييم برامج التغذية المدرسية تعتبر فى منتهى الاهمية لضمان نجاح هذه البرامج واستمرارها وتطورها بما يتناسب مع حاجات المجتمع الذى تطبق فيه . وهذا يستدعى دراسة هذه البرامج بدقة والالمام بكل العوامل المختلفة التى قد تؤثر فى تنفيذها او تقدمها ويستدعى ايضا ان يقوم بهذا العمل أشخاص مدربون لديهم خبرة فنية . وقد رأت الحلقة أن تتم هذه العملية على الاسس الآتية :

١ ـ تكون عملية التقييم عنصرا أساسيا فى أثناء تخطيط اى برنامج وهذا يستدعى فهما واضحا لهذه العملية من جانب الذين يرسمون خطة البرنامج والذين يقومون بتنفيذه .

٢ ـ التقييم عملية مستمرة شاملة لجميع العوامل التى تؤثر فى البرنامج الذى يجرى تقديمه . وهذه العملية تفيد فى كشف وتحديد الاهداف التى ينبغى الوصول اليها بالاضافة الى معرفة التطور التدريجى الذى يمكن ادخاله على البرنامج ويؤدى بالتالى الى حل كثير من المشاكل التى تعترض البرنامج اثناء تنفيذه .

٣ ـ تسير عملية التقييم بالخطوات الآتية :

أ ـ تحديد البرنامج حتى يمكن تقويمه تقويما صحيحا .

ب ـ حصر الهدف من عملية التقييم

جـ ـ تحديد المصادر والاسس التى ستعتمد عليها اثناء هذه العملية
د ـ توضيح نتائج التقييم .
هـ ـ استخدام هذه النتائج فى تطور البرنامج .

٤ ـ يجب ان يتعاون فى عملية التقييم الهيئة التى تقوم بتخطيط البرامج والهيئة المنفذة له ، لذلك يجب تدريب الاشخاص القائمين بهـــذه العمليات على هذا العمل ويشترك الخبراء فى ذلك .

تقييم اثر برامج التغذية المدرسية على الحالة الصحية :

ان هدف برامج التغذية المدرسية هو النهوض بالحالة الغذائيـــة والصحية السائدة للمستفيدين منها . ولهذا يجب التأكد من صلاحيـــة الطرق المتبعة فى تنفيذ هذه البرامج لتحقيق هذه الاغراض بناء على المواد والكميات الغذائية الموجودة . وعندئذ نستطيع ان نضع اسسا صحيحة للبرامج الجديدة وتطوير البرامج الموجودة فعلا . لهذا يجب قبل البدء فى اى برنامج ان نحصل على معلومات كافية عن الحالة الغذائية للمنطقة التى سيطبق فيها حتى يأتى هذا البرنامج محققا للنهوض بالمستوى الغـذائى الصحى ، على أن تتجدد هذه المعلومات باستمرار خلال تنفيذ البرنامج عن طريق الابحاث الغذائية للوقوف على مدى التطور الناتج عن هذا التطبيق واثره على صحة الاطفال العقلية والجسمية . ويجب ان يتولى عمليةتقييم حالة التغذية متخصصون فى هذه العملية حتى تكون النتائج التى يحصل عليهاحقيقية ومطابقةللواقع ، ويستعانفى هذا المجال بالمدرسينالمتخصصين فى الصحة . ويجب أن يشارك فى هذه العملية الهيئات المختصة بشـئون التغذية للحصول على معلومات اكثر دقة كما يستعان بخبرة الهيئاتالدولية كهيئة التغذية والزراعة الدولية والهيئة الصحية العالمية .

تقييم اثر برامج التغذية المدرسية فى رفع المستوى الغذائى :

يتم ذلك عن طريق الابحاث والاحصائيات التى تجرى قبــل تطبيق البرامجلمعرفة العادات الغذائية لدى التلاميذ وعائلاتهم والعواملالاجتماعية والاقتصادية والانتاجية التى تؤثر فى كميات الغذاء المستعملة . ثم تستمر عملية الفحص والاحصاء هذه لمعرفة مدى تأثير هذه البرامج بعد تطبيقها على النواحى الآنفة الذكر . ويمكن ان نلحظ هذا التأثير ايضا فى المدرســة عن طريق ملاحظة عادات الاطفال وتطورها من الناحية الغذائية . وبهـذا يمكن ان نحصر اثر برامج التغذية ونوجهها الى تطوير الوضع الاقتصــادى والغذائى والانتاجى . وقد أوصت الحلقة فى هذا المجال بما يلى :

١ ـ نبهت الحلقة وخصوصا بالنسبة لبلاد امريكا الجنوبية الى ضرورة اعتبار عمليات التقييم والاحصاءلبرامج التغذية المدرسية لمعرفةمدى اثرها على المستوى الغذائى والصحى للمجتمع عموما وتلاميذالمدارس خصوصا على ان يعتبر هذا التقييم جزءا من خطة البرنامج وعامـلا مؤديا الى تقدمها وتطويرها .

٢ ـ يجب أن تقوم بعملية التقييم الهيئة المخططة والمنفذة لبرامج التغذية مع الالتجاء الى مساعدة الخبراء عند اللزوم .

٣ ـ يجب العمل على ايجاد طرق سهلة للقيام بعملية التقييم على ان تمرن هيئات التدريس المسئولة عن برامج التغذية على استعمال هـــذه الطرق .

٤ ـ يجب أن تقوم الهيئات المهتمة بشئون التغذية بعمل دراسات معينة للحصول على معلومات كافية على قدر الامكان عن الحالة الغذائيـــة لدى طلبة المدارس على ان تتم عمليات التقويم على أسس صحيحة مدروسة وتحشد الدولة لهذا الغـــرض اخصائيين علميين وفنيين وكيميائيين لتوضيح نتائج هذا التقييم .

٥ ـ يجب نشر نتائج التقييم على نطاق واسع حتى يدفع ذلك السلطات والمجتمعات الى مضاعفة اهتمامها بالبرامج والعمل على تطويرها .

التنظيم الادارى والمالى للبرامج :

قبل القيام بتنفيذ برامج التغذية المدرسية يجب ارسال القواعـــد الادارية والمالية المنظمة لها . لذلك يجب الوقوف على مدى المساعـدات المالية والادارية التى ستقدم من جانب الحكومات او المجتمعات او الهيئات للقيام بتنفيذ البرامج . وقد رأت الحلقة انه من المستحسن أثناء تخطيط مثل هذه البرامج سواء على نطاق قومى او اقليمى او محلى ان تكون مهمة توجيهها وارشادها مركزية على ان يكون تطبيقها لا مركزيا ليتفق مـــع الحاجات الخاصة بكل منطقة . ومهمة التخطيط الادارى للمشروع تنحصر فى تحديد الخطوط الرئيسية له وتنظيم المساعدات المالية التى تقدمهـــا الحكومات والهيئات لتنفيذه ويستحسن جمع هذه الاموال فى ميزانيـــة موحدة تشرف عليها الهيئة الادارية للمشروع على ان يشترك فى مســئولية تنفيذه اشخاص يمثلون المناطق المختلفة حتى يمكنهم تكييفها مع الظروف الخاصة بها . كما يجب تدريب الهيئات المشرفة على تنفيذ البرنامجاداريا وفنيا خلال برامج قصيرة وعن طريق حلقات وندوات لمناقشة هذهالشئون على أن تبسط الاجراءات الادارية وتختار الطرق الاكثر اقتصادا لتنفيـــذ هذه البرامج ويمكن ان تشترك فى ادارتها محليا لجنة مكونة من الهيئـــة الادارية للمشروع بالاضافة الى ممثلين عن المجتمع واباء التلاميذ . ولقـــد اكدت الحلقة انه من الاهمية بمكان لسلامة التنظيم الادارى والمالى للبرنامج أن تدرس مدى الاستعدادات الموجودة لخزن كميات الغذاء اللازمة ومعرفة أسعارها وكمية انتاجها وكيفية توزيعها وقد اوصت اللجنة فى هذا المجال بما يلى :

١ ـ يجب أن تقوم بمسئولية ادارة برامج التغذية المدرسية على النطاق القومى او الاقليمى او المحلى هيئة مدربة تضطلع بكافة العمليات التى يحتاجها البرنامج من شراء وخزن ونقل الاغذية .

٢ ـ تجب الاستفادة من جهود المدرسين وافراد المجتمع واباء التلاميذ فى معاونة الهيئة المشرفة اداريا على تنفيذ البرنامج .

٣ ـ يجب أن تكون معونة الحكومة كافية حتى تتمكن برامج التغذية من تأدية خدماتها تجاه المستفيدين منها وتكون قادرة على التطور الذى يحدث بناء على تقييمها باستمرار .

امكانيات حفظ واعداد وتوزيع الغذاء فى المدارس :

يعتبر موضوع حفظ الغذاء وتقديمه من المواضيع المهمة التى يجب دراستها أثناء اعداد برامج التغذية المدرسية لذلك يجب دراسة مدى الاستعدادات الموجودة فى المدارس الحالية لمواجهة هذه المهمة ، ومع مراعاة الاسس الصحيحة لحفظ الغذاء وتقديمه فى المدارس التى تبنى مستقبلا . وهذا الموضوع يحتاج لخبرة فنية يتم على اساسها تخطيط المدارس فتخصص بها اماكن لمخازن الغذاء واماكن اعداد الطعام وتناوله وكذلك لاعداد الاوعية وضمان الوسائل الكافية لتنظيفها وصيانتها . وهذه الاشياء تخضع فى اعدادها وتكوينها الى عدد التلاميذ الذين تعد لهم ونوع الوجبة التى ستقدم لهم . وفى هذا المجال يجب ان نفضل الوسائل السهلة الاستعمال الممكن صيانتها وتنظيفها بسهولة والتى لا تكلف كثيراً على أن تمشى مع الاصول العلمية والصحية . ويلاحظ ان العمال الذين يقومون باعداد الطعام حاليا ليسوا مدربين على أداء مهمتهم وهذا يقتضى منا الاعتماد على اشخاص مدربين تحت اشراف الاطباء وخبراء التغذية والمدرسين الذين دربوا على هذه النواحى وقد اوصت الحلقة فى هذا الشأن بما يلى :

أ ـ على الحكومات والمنظمات الاجتماعية العمل على امداد المدارس بالادوات اللازمة المناسبة لطبيعة البرنامج الذى يطبق وهذا يتطلب تطور الامكانيات الموجودة فعلا او مراعاة الاسس الصحيحة أثناء تخطيط المدارس الجديدة مع الاعتماد على الخبرة الفنية فى هذه المسائل .

٢ ـ يتولى الاشراف على البرنامج هيئة مدربة وعمال مدربون يقدرون مدى أهمية مهمتهم والطرق الصحيحة لمزاولتها .

تطور برامج التغذية المدرسية :

تعتبر برامج التغذية المدرسية بالغة الاهمية بالنسبة لتأثيرها على صحة الاطفال وعلى الامة وبالتالى لتأثيرها على الانتاج الزراعى وتطوير الاحوال الاقتصادية والصحية والتربوية وهذا يتطلب التعاون التام بين الهيئات الحكومية المختلفة . وينبغى علينا ان ندرك حقيقة مهمة وهى أن برامج التغذية لاتقتصر مهمتها على توزيع الاغذية ولكنها تهدف الى المحافظة على صحة التلاميذ وهى لازمة لسلامة نموهم العقلى ويتطلب ذلك العناية التامة بتخطيط هذه البرامج مع مراعاة الاسس الاتية :

١ ـ عمل أبحاث والقيام بدراسات للحصول على معلومات كافية بحيث يمكن أن تحدد أهداف البرنامج بواسطتها ويتطلب ذلك :

أ) تقييم امكانيات الغذاء الموجودة بمقارنتها بكشوف توازى الغذاء ومعرفة مدى كمية انتاج الغذاء فى المناطق المختلفة .

ب) عمل أبحاث عن التغذية ونوع الوجبات والظروف الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذ المدارس وعائلاتهم لتقدر قدد التلاميذ الذين سيطبق عليهم البرنامج ونوع هذا البرنامج

جـ) معرفة مدى امكانيات الحكومة والافراد لتمويل البرنامج .

د) تعيين الهيئة الادارية المشرفة على تنفيذ المشروع على ان يختار افرادها من المدربين على هذه العملية او الذين يمكن تدريبهم .

٢ ــ تعيين نوع البرنامج بناء على المعلومات التى جمعت ويتطلب ذلك :

أ) معرفة عدد المدارس التى سيطبق عليها البرنامج مع معرفة حال تلاميذها والنظم الادارية والفنية المتبعة فى هذه المدارس.

ب) تحديد المستفيدين من المشروع .

جـ) اختيار نوع البرنامج « غذاء كامل ــ وجبة خفيفة ــ النوعين معا » مع تحديد مكونات الوجبة التى يمكن اعدادها بناء على المساعدات المقدمة وعادات الغذاء والامكانيات المالية .

د) تكاليف البرنامج وتناسبها مع الميزانية المعدة له .

٣ ــ توحيد الجهود للقيام بتنفيذ البرنامج وذلك من جانب الافراد والحكومات .

٤ ــ جمع معلومات عن صحة الاطفال وعادات غذائهم وايضا عن الانتاج الغذائى .

بعد ذلك يأتى دور تنفيذ البرنامج ويتم بالوسائل الآتية :

١ ــ اعداد الهيئة الفنية : وذلك بتمرين المدرسين على اعداد واستعمال وسائل الايضاح الخاصة بالتغذية لاثارة الاهتمام وتقوية الصلة بين البرنامج والمجتمع .

٢ ــ اعداد الهيئة الادارية لتنفيذ البرنامج على أساس الخطوات المرسومة له .

٣ ــ توفير الامكانيات الآتية : وذلك باعداد الكميات الغذائية المستخدمة فى البرنامج وتوفير وسائل نقلها وخزنها .

ويجب علينا ان نقيم هذه العملية باستمرار لمعرفة مدى تطور البرنامج وأثره على الصحة وعادات التغذية وتستخدم نتائج هذا التقييم فى تطوير البرنامج وقد أوصت اللجنة فى هذا المجال بما يلى .

١ ــ يجب تخطيط البرنامج من جميع النواحى الفنية والادارية والمالية والعلمية قبل البدء فيها الا اذا دعت الحاجة الملحة الى الاسراع فى التنفيذ قبل القيام بهذا التخطيط .

٢ ــ يجب أن نعمل على تطوير البرنامج وتحسينه حتى يحقق الاغراض المطلوب تحقيقها من ورائه .

كيفية التعاون بين الهيئات المختلفة (الصحية ــ التعليمية ــ الزراعية) لانجاح البرنامج :

لابد لنا حتى نضمن نجاح برامج التغذية المدرسية ان نستعين بخبرة

الهيئات الحكومية المختلفة السابق ذكرها . وقد اكدت الحلقة اهمية هذا التعاون وافضل وسيلة لذلك هو تشكيل هيئة لشئون التغذية مكونة من ممثلين عن الهيئات الصحية والتعليمية والزراعية والغذائية والاقتصادية وهذه الهيئة تعمل على تنفيذ البرامج وتطويرها بارشادها وامدادها بما يلزمها على ان تقوم بعمليات تقييم تفيدنا نتائجها فى تحسين وسائل القيام بهذه البرامج . وهذه الهيئات يترك لها خطة التنظيم الادارى للبرامج وكيفية تقديمها حسب حالة كل منطقة او اقليم او بلد . وقد اوصت اللجنة فى هذه الناحية بما يلى :

١ — ينبغى أن نشترك فى تنفيذ وتطوير برامج التغذية التعليمية والصحية والزراعية والاقتصادية .

٢ — يجب تشكيل هيئة عليا من هذه الهيئات ولها سلطات واسعة ومزودة بالامكانيات لتنفيذ البرامج .

٣ — يجب تشكيل هيئات اقليمية ومحلية على غرار الهيئات السابقة .

استغلال جهود المجتمعات والهيئات لتنفيذ البرامج الغذائية :

مادامت برامج التغذية المدرسية تهدف الى رفع المستوى الغذائى والصحى فهى بذلك يجب ان تكون جزءا مهما فى أى برنامج اقتصادى أو اجتماعى يجرى تخطيطه وتنفيذه . وما دامت الحكومة قد اخذت على عاتقها مسئولية تغذية الاطفال فانه من الواجب على عائلاتهم ان يعنوا بتغذيتهم على اسس صحيحة ، لهذا يجب على الآباء والامهات معاونة هذه البرامج والعمل على نجاحها عن طريق الهيئات المالية وتقديم المساعدات الغذائية والمشاركة فى اعداد اراضى الحدائق والعناية بها خلال الاجازات وبهذا تقوم مشاركة مثمرة تربط بين الاسرة والمدرسة تحقق فائدة جليلة وتمكن للبرامج ان تؤثر على المجتمع . وقد اوصت الحلقة بتشجيع هذه المشاركة من جانب المجتمع والعمل على زيادتها .

دور المنظمات الدولية فى هذا المجال :

١ — على منظمة الزراعة والاغذية الدولية المساعدة فى تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامج التغذية المدرسية والقيام بجمع المعلومات عن مشكلات التغذية وتقديم الحلول لها والعمل على نشر الثقافة الغذائية وتدريب الافراد المنفذين لهذه البرامج والمساعدة فى تطوير حدائق المدارس والمجتمعات وايضا تطوير منتجات الالبان والاغذية التى تمد الجسم بالبروتين حتى يمكن بذلك ان يستغنى عن اللبن الجاف الذى تعتمد عليه برامج التغذية المدرسية اعتمادا كبيرا .

٢ — على منظمة الصحة العالمية تطوير خدمات الصحة المدرسية ومساعدة برامج الثقافة المدرسية بمختلف انواعها ودراسة الحالة الصحية وأثر البرامج فى تطويرها .

٣ – على منظمة معونة الاطفال معاونة المنظمتين السابقتين ومساعدة الحكومات على تطوير الانتاج المحلى للاغذية الغنية بالبروتين لاهميتها بالنسبة للاطفال وعمل ابحاث غذائية وتنظيم حلقات دراسية لمدرسى المدارس الابتدائية والاخصائيين الاجتماعيين فى شئون الزراعة والتغذية وكيفية تطورها .

٤ – على منظمة اليونسكو تخطيط مناهج دراسية بالمدارس تهتم فيها بالثقافة الغذائية والمساعدة فى تدريب المدرسين الحاليين والذين لم يتخرجوا بعد واعداد وسائل الايضاح السمعية والبصرية.

وقد رأت الحلقة توحيد هذه المنظمات لتخطيط وتنفيذ هذه البرامج سواء على المستوى القومى أو العالمى .

وقد أوصت الحلقة بضرورة جمع برامج التغذية فى كل بلد ووضعها تحت سلطة هيئة معينة تعمل على تطويرها ووضع أسس صحيحة للثقافة الغذائية لتدريسها الى جانب هذه البرامج ، هذا بالاضافة الى وجوب التعاون التام بين الوكالات الدولية المختلفة فى مجال تنفيذ البرامج الغذائية وذلك كما سبق شرحه .

توصيات ختامية :

بعد مناقشة الحلقة لمشاكل التغذية المدرسية فى أمريكا الجنوبية انتهت الى توجيهات وتوصيات عديدة فى هذه المسائل يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ – قبل البدء فى أى برنامج للتغذية المدرسية لا بد من معرفة حاجة الاطفال لانواع الاغذية المختلفة ودراسة العوامل الاقتصادية والاجتماعية التى تؤثر فى انتاج كميات الغذاء .

٢ – لا بد أن تؤدى هذه البرامج الى نشر الوعى الثقافى الغذائى بين المستفيدين منها وبالتالى بين كل الناس .

٣ – لا يؤدى الاعتماد على الاغذية المستوردة أو المقدمة من الهيئات الدولية الى التأثير على تطور النواحى الاقتصادية والزراعية والصناعية القومية .

٤ – ينبغى أن تؤدى هذه البرامج الى رفع المستوى الغذائى وقد وجد انه يمكن الوصول الى هذه النتيجة اعتمادا على الوعى الثقافى الذى تنشره

٥ – تقدم برامج التغذية المدرسية على الوجه الاكمل ويتحقق الهدف من وراء تطبيقها اذا درب المدرسون على تنفيذها وشارك أفراد المجتمع بجهودهم فى هذا المجال .

٦ – يجب أن يقوم تعاون مثمر بين الهيئات القومية والعالمية المعنية بشئون التغذية والصحة

